

# Jenter med AD/HD

En kvalitativ studie av lærers opplevelse av  
jenter med AD/HD

Tina Serine Olsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2013



# Jenter med AD/HD

En kvalitativ studie av lærers opplevelse av jenter med AD/HD

*«Alle trenger å bli sett og tatt på alvor.  
Og det er jo det jeg har nådd lengst med  
i forhold til elever med spesielle behov.»  
(Lærer 4)*

© Tina Serine Olsen

2013

Jenter med AD/HD: en kvalitativ studie av lærers opplevelse av jenter med AD/HD

Tina Serine Olsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Denne oppgavens formål har vært å belyse et område i skolen, som jeg gjennom mine studier i spesialpedagogikk har fått innsikt i. Jenter med AD/HD har fått liten oppmerksomhet i skolehverdagen, samtidig som tilpasset opplæring tilstrebes i dagens skole. Forskningen og fokuset har vært rettet mest mot gutter med AD/HD, mens jenter har blitt viet mindre interesse.

I denne oppgaven har jeg rettet fokus mot jenter med AD/HD i skolen og deres lærere. På bakgrunn av dette valgte jeg følgende problemstilling:

*«Hvordan oppleves det å være lærer for jenter med diagnosen AD/HD?».*

Forskningsspørsmålene var hvilke form for utfordringer og problemer opplever lærer at denne elevgruppen står ovenfor? Hvilke tiltak tenker lærere er viktige? Trenger elevene hjelp på andre områder enn faglig tilrettelegging?

Oppgaven fokuserte på jenter med AD/HD i ungdomsskolen. Oppgavens teoretiske kapittel belyser først AD/HD generelt, og deretter mer spesifikt mot jenter med AD/HD i skolen. Oppgaven belyser læreres egne opplevelser og erfaringer med jenter med AD/HD i skolen.

## Metode

På bakgrunn av problemstillingen ble det benyttet en kvalitativ forskningstilnærming, og et fenomenologisk perspektiv. Det ble brukt semistrukturert intervju av fire lærere i innsamlingen av datamaterialet. Her kom lærernes egen forståelse, erfaringer og opplevelser frem. Alle intervjuene ble tatt opp på diktafon og transkribert. I analysearbeidet tok jeg utgangspunkt i den hermeneutiske spiralen, og datamaterialet ble delt inn i kategorier.

## Resultater

Resultatene viste at jentene trengte omfattende tilrettelegging for faglig- og sosial fungering. Det er behov for større samarbeid internt i skolen, men også mot eksterne instanser, for å øke tilretteleggingen og kompetansen i skolen. Skolene syntes i liten grad å ha tatt et overordnet ansvar for å tilrettelegge for elevgruppen. Kunnskapsheving er relevant for å kunne tilrettelegge undervisningen for denne målgruppen.

Lærerne etterspør kompetanse om jenter og AD/HD. Jentene lærerne snakket om ble innadvendte, stille og usynlige i klasserommet og mindre deltakende der. Utenfor klasserommet opplevde lærerne de som mer verbalt hyperaktive. Jentene viste også stor variasjon i følelsesmessige svingninger. Skolen må se at dette er en del av AD/HD-problematikken til jentene og tilrettelegge i forhold til det.

Lærerne opplevde utfordringer i forhold til det fysiske miljøet på skolen, og viste til at det krevdes tilrettelegginger med egnede lokaler og andre fysiske forhold. Det ble formidlet frustrasjon og store utfordringer i forhold til jentenes tilleggsvansker. Mine funn viser at det kan oppleves ensomt og frustrerende å jobbe som lærer for jenter med AD/HD, da lærer i stor grad ble stående alene som ansvarlig pedagog med hovedansvaret for disse jentenes skolesituasjon. Frustrasjonen syntes å oppstå i de faktorene som ikke fungerte

Viktige tiltak som kom frem var undervisning på grupperom med lærer en- til en, eller i mindre grupper. Lærerne prøvde å motarbeide konsentrasjons- og utholdenhetsvanskene ved å lage korte, konkrete og synlige arbeidsmål for eleven.

Elevenes sosiale situasjon framkom som vesentlig, da deres sosiale ferdigheter og sosial kompetanse hadde betydning for læringssituasjonen og i relasjon til andre. Relasjon mellom elev og lærer ble fremhevet som viktig for læringssituasjonen til jenter med AD/HD, da relasjonen var av betydning for kvaliteten på læringssituasjonen. Lærernes personlige engasjement var helt nødvendig for jentene, som trengte mye støtte og oppfølging.

Lærerne registrerte at jentene hadde vansker med å knytte tette vennerelasjoner, og at jentekonflikter kunne oppstå. De opplevde at jentene trengte å bli bekreftet for å bli tryggere på seg selv for å kunne videreutvikle egen sosial kompetanse.

Det framkom at jentenes komorbide vansker var så store at de trengte tilrettelegging med bakgrunn i disse også, da tilleggsvanskene har stor innvirkning på deres læringssituasjon.

Mine funn viste altså at det er behov for omfattende tilrettelegging for jenter med AD/HD i skolen, og det er behov for økt kompetanse på dette feltet.

# Forord

Denne forskningsprosessen har gitt meg mulighet til å fordype meg i et tema som interesserer meg. Det har vært en spennende og lærerik prosess, med mange faglige utfordringer som har gitt meg verdifulle erfaringer underveis.

Takk til mine informanter som stilte opp i en travel hverdag, og som delte egne opplevelser og erfaringer med meg!

Takk til verdens beste veileder, for fantastisk støtte og konstruktive tilbakemeldinger!

Mai 2013

Tina Serine Olsen





# Innholdsfortegnelse

1	Innledning og bakgrunn .....	1
1.1	Tema og problemstilling.....	2
1.2	Oppgavens oppbygning .....	3
2	Teoretisk referanseramme .....	4
2.1	AD/HD- Attention Deficit / Hyperactivity Disorder .....	4
2.2	Forekomst .....	6
2.3	Årsaksforhold .....	6
2.4	DSM-IV og ICD-10.....	8
2.5	AD/HD og kjønn .....	9
2.5.1	Jenter med AD/HD.....	10
2.5.2	Hva kjennetegner de rolige, ukonsentrerte? .....	12
2.5.3	Ungdomsjenter med AD/HD .....	13
2.6	AD/HD og skole .....	15
2.6.1	Lærevansker .....	16
2.6.2	Komorbiditet ved AD/HD .....	17
2.6.3	Selvoppfatning .....	18
2.6.4	Eksekutive funksjoner .....	19
2.6.5	Sosiale vansker .....	20
2.6.6	Framtidsutsikter for jenter med AD/HD .....	22
3	Metode.....	23
3.1	Forskningstilnærming.....	23
3.1.1	Fenomenologi .....	24
3.1.2	Hermeneutikk .....	25
3.2	Det kvalitative forskningsintervjuet .....	26
3.3	Tilnærming til feltet.....	28
3.3.1	Utvalgsriterier og informanter.....	29
3.3.2	Om informantene.....	29
3.3.3	Intervjuguide .....	30
3.3.4	Prøveintervju .....	31
3.3.5	Gjennomføring av intervjuene.....	32
3.3.6	Min egen rolle i intervjusituasjonen .....	33

3.3.7	Transkribering av intervjuene .....	34
3.4	Analyse og bearbeiding av datamaterialet .....	34
3.5	Kvalitet i forskningen .....	37
3.5.1	Validitet .....	37
3.5.2	Reliabilitet .....	40
3.6	Etiske refleksjoner .....	40
4	Presentasjon og tolkning av funn .....	43
4.1	Tilrettelegging .....	43
4.1.1	Samarbeid innad på skolen .....	45
4.1.2	Samarbeid eksternt .....	48
4.1.3	Metodiske tiltak .....	52
4.1.4	Rollen som ansvarlig pedagog .....	53
4.2	Hvordan lærerne ser at vanskene fremstår .....	57
4.2.1	Tilleggsversker .....	61
4.2.2	Elevers sosiale situasjon .....	64
4.2.3	Tilbakeblikk på barneskolen .....	68
4.2.4	Følelsesmessige opplevelser av å være i nær relasjon til jenter med AD/HD. ..	68
5	Oppsummering av funn .....	72
5.1	Utfordringer som lærerne opplevde .....	72
5.2	Tiltak som lærerne vurderte som viktige .....	73
5.3	Andre områder der lærerne vurderte at eleven trengte støtte og tilrettelegging .....	74
5.4	Avsluttende refleksjoner .....	75
	Litteraturliste .....	76
	Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt .....	82
	Vedlegg 2: Informasjonsbrev til informanter .....	83
	Vedlegg 3: Samtykkeerklæring .....	85
	Vedlegg 4: Intervjuguide .....	86
	Vedlegg 5: Tilbakemelding fra NSD .....	88

# 1 Innledning og bakgrunn

AD/HD har vært en del av pensum på studiet i spesialpedagogikk. Temaet i pensum har hatt mye av fokuset rettet mot AD/HD generelt, og da også ofte med et fokus på gutter. Jenter har i liten grad blitt nevnt spesifikt. En liten del av pensum tok opp AD/HD uten hyperaktivitet og spesifikt på AD/HD hos jenter.

AD/HD er en vanske som samfunnet viser stor interesse for. Dette kan vi se på media og antall artikler som utgis årlig. Mye av fokuset ligger på AD/HD som en diagnose og med bruk av medisiner som løsning. I samfunnet er det også blitt en økende kunnskap om oppmerksomhetsvansker og hyperaktivitet. Jenter med AD/HD har fått liten oppmerksomhet i samfunnsdebatten. Forskningen på feltet viste at det i 2005 var et klart mindretall av internasjonalt publiserte undersøkelser som fokuserte på jenter med AD/HD. Farstad og Tangen (2004) viser til at det var 120 av cirka 6000 internasjonale publiserte undersøkelser som handler om jenter med AD/HD. Biederman et al. (2011) viser til at det er svært få longitudinelle studier av jenter med AD/HD i forhold til longitudinelle undersøkelser av gutter med AD/HD. I en nasjonal kartlegging av SINTEF helse fant en også at flere gutter enn jenter henvises til og får behandling i Norge (Andersson, Ådnanes & Hatling, 2004). Farstad og Tangen (2004) hevder også at jentene blir underdiagnostisert og får lite oppfølging i hjelpeapparatet.

Langt flere gutter enn jenter får diagnosen AD/HD. ADHD Norge (2012) viser til 2-3 ganger så mange gutter enn jenter som får diagnosen. Dette kan medføre at jentene sjeldnere får adekvat behandling. Konsekvensene for jentene blir at de får en dårligere prognose for livsmestring enn de ville hatt med en diagnose og riktig oppfølging (Abikoff et al 2002, Brewis- Schmidt 2003 ref. i Utdanningsdirektoratet, 2006). Hvorfor færre jenter enn gutter blir oppdaget og diagnostisert har mange årsaker. En av grunnene kan være at lik atferd hos gutter og jenter blir av lærere og omgivelsene tolket forskjellig. Årsakene til kjønnsforskjeller i diagnostisering og behandling er ikke undersøkt tilstrekkelig, men en forklaring kan være at jenters symptomer på AD/HD ikke er i overensstemmelse med omgivelsenes oppfatning av atferd hos barn med AD/HD(Solden, 2010).

Historisk sett har det diagnostiske begrepet AD/HD en historie på under 60 år og er således forholdsvis ungt. Kunnskap om jenter og AD/HD er av enda nyere dato og går bare cirka 20 år tilbake. På en konferanse i 1994 ble det fastslått av fagfolk at jenter også kan ha AD/HD (Langlete, 2004).

## 1.1 Tema og problemstilling

Min problemstilling er:

*«Hvordan oppleves det å være lærer for jenter med diagnosen AD/HD?»*

Mine forskningsspørsmål er:

- Hvilke form for utfordringer og problemer opplever lærer at denne elevgruppen står ovenfor?
- Hvilke tiltak tenker lærere er viktige?
- Trenger elevene hjelp på andre områder enn faglig tilrettelegging, og i tilfelle hvilke?

Jeg har valgt å ha fokus på jenter med AD/HD i skolen. Jeg skal se på hvordan de fungerer sosialt og skolefaglig slik lærerne ser det. Kunnskap og forskning om dette feltet har jeg innhentet gjennom litteraturen. Etter kunnskapsinnhenting bestemte jeg meg for å fokusere på hvordan disse jentene har det på skolen. Jeg så det som svært viktig og aktuelt å innhente erfaringer fra de lærerne som har disse jentene som elever. Målet er å få innsikt i lærers opplevelse og erfaringer av å være lærer for jenter med AD/HD, hva de oppfatter som utfordringer, hva de tenker som viktige tiltak og områder disse jentene trenger hjelp på. Skolefaglig fungering og sosial fungering blir utdypet nedenfor.

### Skolefaglig fungering:

Skolefaglig fungering forstås i denne studien som elevens faglige fungering sammenlignet med sine jevnaldrende klassekamerater (Hage, 1999).

### Sosial fungering

Sosial fungering forutsetter sosial kompetanse, det er en grunnleggende forutsetning, og involverer mange elementer, slik som kommunikasjon og relasjon med andre, samt det

emosjonelle og kognitive (Utdanningsdirektoratet, 2008). Kompetansen påvirker elevens samhandling med andre medelever og lærere, og viser til de ferdigheter, kunnskaper og holdninger eleven trenger for å skape relasjoner med andre (Ogden, 2009).

## **1.2 Oppgavens oppbygning**

Oppgaven er delt inn i fem kapitler som igjen er delt inn i underkapitler. I kapittel 1 er bakgrunnen for temavalg og problemstillingen presentert.

Kapittel 2 er en redegjørelse av oppgaven teoretiske referanseramme. Her går jeg inn på hva AD/HD er, forekomst og årsaksforhold, det blir kort redegjort for DSM- IV og ICD-10. Deretter redegjør jeg mer spesifikt for AD/HD og kjønn hvor jeg går inn på temaene jenter med AD/HD, de uoppmerksomme og ungdomtiden. Deretter følger en del om AD/HD og skole hvor temaene lærevansker, komorbiditet , selvoppfatning, eksekutive funksjoner og sosiale vansker blir omtalt. Dette kapittelet avsluttes med jentenes framtidsutsikter.

I kapittel 3 presenteres mine valg av metode. Jeg redegjør for min forskningstilnærming og vitenskapsteoretiske utgangspunkt. Etter dette følger en redegjørelse for forskningsintervju, og min tilnærming til feltet samt hvordan jeg har funnet informanter og utført intervjuene. Analyseprosessen blir presentert. Til slutt tar jeg for meg oppgavens gyldighet og pålitelighet, samt etiske refleksjoner.

I kapittel 4 presenteres mine funn og tolkninger av data. Her har jeg også sett til relevant litteratur, men hovedvekten er på min tolkning av informantenes opplysninger.

Kapittel 5 er en oppsummering av mine funn i forhold til problemstilling og mine forskningsspørsmål.

## 2 Teoretisk referanseramme

Her redegjør jeg for begrepet AD/HD, forekomst og årsaksforhold. Deretter følger ett avsnitt om diagnosemanualene, hvor jeg kort presenterer noen forskjeller mellom disse. AD/HD begrepet redegjøres først generelt, deretter mer spesifikt mot jenter. Deretter følger en redegjørelse for AD/HD i skolen og vansker elevene kan ha på skolen. Kapittelet avsluttes med noen konsekvenser av AD/HD i voksen alder.

### 2.1 AD/HD- Attention Deficit / Hyperactivity Disorder

AD/HD er en nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse med uttalt konsentrasjonssvikt, uro, rastløshet og impulsivitet (AD/HD Norge, 2012). Atferden påvirkes på forskjellige områder. Eksempler på dette er evnen til å planlegge, starte og komme i gang med en aktivitet, vurdere omgivelsene, tenke langsiktig, beskjeder og ting glemmes. Vanskene er kjennetegnet ved hyperaktivitet, impulsivitet og oppmerksomhetsvansker (Zeiner, 2004a). Hvordan vanskene arter seg kan det være stor variasjon på, og vanskene består i å regulere egen atferd.

AD/HD er en vanske som for mange kan virke som noe som ikke er så uvanlig. Fra tid til annen har de fleste mennesker vansker med å konsentrere seg, de er urolige og aktive. At ungdommer er ukonsentrerte og har vansker for å gjøre skolearbeid er ikke så uvanlig. Når vanskene blir en plage og til hinder for eleven og omgivelser, kan en snakke om en mulighet for at det er en spesifikk vanske. Det er tidsaspektet, at det har vart over lengre tid, og styrken av det som gjør at man ser en mulig diagnose. Det er så store vansker med oppmerksomhet og uro at det hindrer læring og sosial samhandling, forsinker utviklingen og virker negativt inn på dagliglivet. (Bryhn, 2009; Nasjonalt kompetansesenter for AD/HD, Tourettes syndrom og Narkolepsi, 2005).

Elever som har AD/HD har vansker med oppmerksomheten, impulsivitet og hyperaktivitet. Oppmerksomhet er et omfangsrikt begrep, men kan «forstås som vansker med våkenhet, fokusering, vedvarende oppmerksomhet, skifte av fokus, delt oppmerksomhet, tempo for informasjonsbearbeiding og oppmerksomhetsspenn.»(Øgrim & Gjørum, 2002, s.385-386). Oppmerksomheten er ofte uregelmessig, ujevn og ikke konstant hos de med AD/HD. Impulsivitet innebærer vansker med å hemme handlinger, tanker og følelser. En som har AD/HD kan ofte ha vansker med å tenke før vedkommende handler, og ha vanskelig for å

forutse konsekvensene av handlingen. Impulsiviteten deres gir raske responser. «Sosialt sett har de ofte vansker med å vente på tur eller dele med andre. De oppfattes gjerne som masete og utålmodige, og pådrar seg irritasjon fra andre.» (Øgrim & Gjærum, 2002, s.385-386). De strever med å regulere egen atferd (ibid.). Når diagnosen AD/HD nevnes, nevner mange begrepet hyperaktivitet i samme setting. Det er viktig å ha for seg at hyperaktivitet kan være både motorisk og verbalt. Hyperaktivitet kan arte seg forskjellig på ulike alderstrinn og kan variere med kjønn og alder. Hyperaktiviteten kan også vises gjennom lite gjennomtenkte løsninger, arbeid preget av hastverk og at de ikke hører etter (ADHD Norge, 2012). Motorisk hyperaktivitet er nok det flest forbinder med AD/HD. «Ofte er vansker med å tilpasse aktivitetsnivået til situasjonen et større problem enn generelt høyt aktivitetsnivå.» (Øgrim & Gjærum, 2002, s.386). Mange har et bilde av den urolige gutten som er høyt og lavt og overalt. Alder og kjønn kan påvirke hvordan hyperaktiviteten fremtrer. Et yngre barn kan være mer motorisk urolig, med mye løping og vandring. Voksne kan derimot ha en mer indre hyperaktivitet som er mer plagsom for en selv, enn det den er for omgivelsene. Hyperaktivitet hos jenter kan arte seg annerledes. Jenter som er hyperaktive kan ha en mer indre uro, gjennom tankeflukt eller dagdrømmer som kan påvirke konsentrasjonen negativt. Jenter kan også være verbalt hyperaktive ved at de snakker ustoppelig.

Bryhn(2009) beskriver at det «særlig synes å være vansker med å opprettholde konsentrasjonsevnen over lengre tid som er et problem for dem som har AD/HD, men at dette problemet reduseres i betydelig grad dersom de er opptatt med noe som engasjerer dem.» (s.18). Bryhn sier videre at vanskene også kan omfatte arbeidshukommelsen.

Hage (1999) sier at vansker jenter med AD/HD kan møte i skolehverdagen er skolefaglig underlying. Vanskene kan også vises i forhold til jevnaldrende, da de ofte kan avvises og kan ha problemer med og opprettholde og bevare vennskap. For jenter med AD/HD oppleves denne avvisningen mest fra andre jenter. Noe av årsaken kan være at de oppfattes som ulydige og verbalt aggressive.

AD/HD-tilstanden innebærer hos flertallet en atferd preget av impulsivitet og hyperaktivitet. Konsentrasjonsproblemene gir vanskeligheter med å organisere og planlegge aktiviteter. Zeiner (2004b) sier at store følelsesmessige eller affektive svingninger er vanlig hos barn og ungdom med AD/HD, men at store svingninger kan føre til tilleggsvansker.

Elever med ADHD kan ha vansker på skolen. De har ofte aldersadekvate evner, men allikevel blir de på enkelte områder hengende langt etter de andre i klassen. Dette forklarer veilederen til ADHD Norge (2012) som en spesifikk senmodning.

## 2.2 Forekomst

Tall på forekomst av AD/HD er variable. Det er stor variasjonen på tallene som angis. Variasjonen oppstår på grunn av ulike undersøkelsesmetoder og ulike anvendte kriterier. Hvilke diagnosemanual som anvendes virker inn på tallene. Hvordan vanskene defineres vil påvirke tallene en finner på forekomst (Bryhn, 2009). Bryhn(2009) og Rønhovde (2004) viser til tall på forekomst av AD/HD på 3-5 prosent. ADHD Norge (2012) viser til forekomsttall på 3-5 prosent hos barn med AD/HD i skolealder. Tallene på forekomst er litt ujevnt fordelt på kjønn. ADHD Norge (2012) viser til forekomsttall hvor det er minst tre ganger så mange gutter som jenter som får diagnosen. Biederman et al. (2002) referert i Biederman (2004) viser til tall på forekomst på 3:1 gutter per jente som får diagnosen AD/HD. Det må imidlertid tas med at det er stor variasjon mellom studier når det gjelder forekomst. Det vi ser er at det er varierende funn og de fleste er hos gutter.

## 2.3 Årsaksforhold

Russel Barkleys teori om AD/HD som en svikt i eksekutive funksjoner har hatt avgjørende betydning for forståelsen av problematikken rundt AD/HD (Øgrim & Gjærum, 2002.; Almer & Sneum, 2012). Teorien viser til at problematikken ligger i en manglende evne til å hemme impulser. Irrelevant stimuli blokkeres ikke ute. Hyperaktivitet kan derfor forklares ut fra manglende selvregulering og hemming av impulser. Hyperaktiviteten kommer da av alle de impulsene en ikke klarer å sperre ute eller overse (Zeiner, 2006). Impulsiviteten, irrelevant stimuli og hyperaktivitet påvirker og svekker konsentrasjonsevnen. Impulsivitet er derfor i følge Barkley (2006) den primære svikten da impulsivitet påvirker hyperaktivitet og konsentrasjonsevne. Barkley hevder at den primære svikten skyldes manglende evne til å hemme impulser. Dette fører til dårligere konsentrasjonsevne på grunn av impulsiviteten gjør at man ikke kan overse irrelevant stimuli. Det er stor variasjon i hjernens evne til å tilpasse seg til de oppgavene som skal løses og til å klare å forbli på den oppgaven og være på riktig spor. Teorien viser til forstyrrelser på de eksekutive funksjonene som er i frontallappen i hjernen. Eksekutive funksjoner er utøvende funksjoner i hjernen (Øgrim & Gjærum, 2002).



Barkley (2006) tar utgangspunkt i at personer med AD/HD har en redusert evne til å stoppe opp og vurdere i møtet med en hendelse eller en stimulering. Svikten i de eksekutive funksjonene svekker evnen til å vurdere reaksjon i forhold til tidligere erfaringer eller framtidige mål. Reaksjonen foregår i øyeblikket her og nå. Evnen til å stoppe opp og vurdere i møte med en hendelse eller en stimuli er redusert. Svikten i de eksekutive funksjonene oppstår på grunn av manglende pause mellom hendelse og reaksjon. Denne pausen er en forutsetning for å kunne anvende de eksekutive funksjonene (Øgrim & Gjærum, 2002). Vanskene ligger ikke i å ta i mot stimuli, men å utføre responsen.

Forståelsen av AD/HD som en tilstand, der nevrologiske og genetiske faktorer spiller en avgjørende rolle, er blitt styrket gjennom de senere års forskning (Øgrim & Gjærum, 2002). «Både anatomisk, biokjemisk og nevropsykologisk kunnskap knytter AD/HD til frontallappene og subkortikale strukturer med rike forbindelseslinjer til frontale områder». (Øgrim & Gjærum, 2002, s.394). Genetiske faktorer har lenge vært i fokus som årsaksforklaring for AD/HD, og det har vært i en slik grad at det har blitt påvist lite andre årsaksforklaringer. Det er ikke påvist kromosonavvik, og det er heller ikke mulig å påvise at en har AD/HD ved hjelp av blodprøve eller lignende tester. Biedermann(1996) referert i Øgrim og Gjærum (2002) sier i sin forskning at det er 57 prosent sannsynlighet for at et barn har AD/HD, dersom minst en av foreldrene har AD/HD. Genetiske forhold er da av betydning. Gjone, Stevenson og Sundet (1996) viser til resultater i deres norske tvillingstudie som indikerer en betydelig arvelig innflytelse på oppmerksomhetsproblemer på tvers av kjønn, alder og alvorlighetsgrad. Arv og miljø virker inn på utviklingen av AD/HD. Genetiske faktorer er sentrale i forståelsen av årsakene til AD/HD. Påvirkning fra miljø og omgivelser har en betydning for utviklingen av AD/HD, men årsaken er genetisk. Sagvolden og Zeiner (2010) viser til en gjennomsnittlig arvelighet på 73 prosent, dette basert på resultater fra arvelighetsstudier mellom 1973 og 2003. Ulike faktorer spiller inn på utviklingen av AD/HD.

Sagvolden og Zeiner (2010) forklarer årsaken ut i fra en nevrokjemisk ubalanse i hjernen. Vansker med impulsivitet, oppmerksomhet og hyperaktivitet er et resultat av redusert signalbehandling i hjernen (Ibid.). Øgrim og Gjærum (2002) skriver at teorier om psykososiale forhold i liten grad har kunnet gi troverdige forklaringer på spesifikke nevropsykologiske utfall. Her menes da psykososiale forhold slik som uheldig oppdragelse, psykisk syke foreldre eller egne psykiske vansker.

Forskning har også funnet avvik i nevrotransmittere, spesielt dopamin og noradrenalin. Disse stoffene er viktige for inhibisjonen, motivasjon og læring, og reaksjoner på forsterkinger (Goodman & Stevensen, 1989, ref. i Øgrim & Gjærum, 2002).

En vet ikke eksakt hva som er årsaken til at noen utvikler AD/HD. Studier av mulige årsaksfaktorer indikerer at det må være et samvirke mellom flere faktorer (Zeiner, 2006)

*De eksakte årsakene til AD/HD kjenner man ikke. Det er imidlertid et nevrobiologisk grunnlag for funksjonshemningen. Man regner med at AD/HD skyldes en ubalanse eller mangel på visse kjemiske stoffer i hjernen, såkalte nevrotransmittere, som har til oppgave å overføre impulser mellom hjerneceller. (Nasjonalt kompetansesenter for AD/HD, Tourettes Syndrom og Narkolepsi, 2005, s.8).*

Det «finnes ikke en enkel test som forteller om en person har AD/HD.» (Nasjonalt kompetansesenter for AD/HD, Tourettes Syndrom og Narkolepsi, 2005, s.14).

## 2.4 DSM-IV og ICD-10

I denne oppgaven bruker jeg betegnelsen AD/HD med utgangspunkt i DSM-IV. Bakgrunnen er den omfattende forskningen på feltet og bruken i litteraturen og i praksis. Den omfattende bruk av AD/HD og DSM-IV er en av grunnene til at jeg velger å bruke dette begrepet. ICD-10 er den offisielle klassifikasjonen som brukes i Norge. DSM-IV brukes ofte i forskningsøyemed og kan være et supplement til ICD-10.

Hyperkinetiske forstyrrelser (HKF) omtales om vansker med oppmerksomhet, impulsivitet og hyperaktivitet og brukes i klassifikasjonssystemet ICD-10; International Statistical Classification of Diseases and Related Health problem som brukes av Verdens helseorganisasjon (WHO) også i Norge. DSM-IV er det amerikanske diagnostiske oppslagsverket. Her brukes begrepet AD/HD og det deles inn i tre hovedtyper av AD/HD. De hovedgruppene de opererer med er hovedsakelig oppmerksomhetssvikt, impulsiv/hyperaktiv gruppe og en kombinert gruppe (Øgrim & Gjærum, 2002). Disse hovedtypene er ett forsøk på å bedre kunne dekke variasjonene i diagnosen. De er ikke separerte kategorier, for i praksis er de ofte overlappende.

Det største skillet mellom manualene er antall symptomer som kreves for å kunne stille diagnosen og underkategoriene av AD/HD (Almer & Sneum, 2012). Symptombeskrivelsene

til manualen har nærmet seg hverandre noe, men det er fortsatt noen forskjeller (Rønhovde, 2004). Øgrim og Gjærum (2002) presiserer at diagnosene HKF og AD/HD i praksis vil være overlappende. ICD-10 er strengere på kriteriene enn det DSM-IV er. Dette er begrunnet ut i fra oppfyllelse av kriteriene. DSM-IV kategoriserer AD/HD inn i tre hovedtyper hvor hovedsakelig uoppmerksom type er en egen kategori. Dette er ikke tilfellet i ICD-10. Får å oppfylle kriteriene for ICD-10 kreves det at begge symptomene inntreffer samtidig, både oppmerksomhetssvikt og hyperaktivitet/impulsivitet. DSM-IV- kriteriene gir rom for at disse kan opptre hver for seg og ikke bare sammen. Dette fører til at statistisk sett vil det være flere som får stilt diagnosen AD/HD enn HKF, da AD/HD diagnosen vil omfatte flere på grunn av at symptomkriteriene åpner opp for de med hovedsakelig oppmerksomhetssvikt (Haugen, 2008).

## 2.5 AD/HD og kjønn

Det er så langt funnet færre jenter enn gutter med AD/HD (Rønhovde, 2004). AD/HD er to til tre ganger vanligere blant gutter enn blant jenter (ADHD Norge, 2012). Hva dette kommer av er det stor uenighet og usikkerhet om (Almer & Sneum, 2012). Haugen (2008) sier at det er påvist klare forskjeller mellom gutter og jenter hva forekomst av hyperaktivitet angår. Goldstein og Gordon (2003) referert i Rønhovde (2004) vektlegger at det er lite hensiktsmessig og endre diagnosekriteriene for å bedre tilpasse de til jentene. Symptomene arter seg annerledes, og det er derfor ikke kriteriene som skaper skillet mellom kjønnene. Langlete (2004) sier at lite kan fastslås med sikkerhet når det gjelder kjønnsforskjeller og AD/HD. Derimot ser det ut til at det er hvordan symptomene arter seg, at forskjellen ligger, og ikke i at det finnes en egen kvinnelig variant av AD/HD. Ett sentralt spørsmål i litteraturen har vært om vanskene er annerledes for kvinner enn for menn med AD/HD (Farstad, 2011). Farstad (2011) sier at de forskjeller en kan se mellom menn og kvinner med AD/HD kommer ikke av at vanskene er forskjellige men av vanlige kjønnsforskjeller. Forskningsfeltet og litteraturen har fokusert på om det er ulikheter i symptombildet mellom kvinner og menn, men så langt finnes det ikke noe dokumentasjon på dette. De ulike problemene en ser mellom kjønnene er der nettopp fordi de er av ulike kjønn, og AD/HD er en felles vanske, men ikke den som skaper ulikhetene (ibid.) Derimot ser en at selv om symptombildene ikke er annerledes hos jenter med AD/HD, ser en at de symptomer jentene viser ofte blir feiltolket eller ikke sett av omgivelsene (Farstad, 2011).

En norsk kartlegging viser til at jenter med AD/HD i barne- og ungdomsalder får mindre medisinsk behandling enn gutter i samme alder. Studien viser til at flere gutter enn jenter får medisiner. Årsaken til dette antar en kan være at jentene ikke fanges opp og blir diagnostisert og at det henger igjen en forståelse av at AD/HD er en «guttelidelse» (Jakobsen, 2012). Dette kan henge sammen med at symptomene synes senere hos jenter enn hos gutter (Hoem, 2013).

### **2.5.1 Jenter med AD/HD**

Fokuset på jenter og kvinner med AD/HD har økt betydelig de siste 20 årene, før dette var det et relativt ensidig fokus på gutter med AD/HD (Langlete, 2004). Langlete (2004) sier at det spekuleres på om forløpet for jenter med AD/HD kan være annerledes enn det vi ser hos gutter med AD/HD. Nadeau, Littmann & Quinn (2002) er av dem som diskuterer om jenter har andre symptomer, og at disse gjerne opptrer i senere alder. Oppmerksomhetsvanskene kan være vanskelig å oppdage hos små barn, men kommer tydeligere frem når barnet starter på skolen (Øgrim, 2009). Langlete (2004) påpeker også at jentenes vansker kan bli sett på som noe annet enn det de egentlig er, og problematikken kan derfor bli uidentifisert. Solden (2010) fremhever at jentenes oppførsel ofte får andre forklaringer enn en AD/HD-diagnose, og at en finner andre forklaringsmåter enn atferdsvansker, da enten forklaringer ut i fra følelses- eller familiemessige årsaker. De kjønnsrolleforventningene vi har til jentene kan påvirke vårt syn på vanskene, slik at vi ikke ser den reelle problematikken. Jenta kan også ha utviklet strategier som er med på å dempe vanskene, slik at omgivelsene ikke fanger disse opp. Ved økende alder kan jentene etter hvert forsøke selv å kontrollere symptomene. Solden (2010) sier at dette kan de blant annet gjøre gjennom høyt forbruk av koffein og alkohol, eller legge inn enorme krefter på å overorganisere og forsøke å få kontroll.

Variasjonen i konsentrasjonen avhenger av situasjon og kontekst. En må se på hvilke oppgaver det jobbes med, når på dagen det er og interessen for oppgaven. Symptomene på AD/HD kan påvirkes i høy grad av situasjon og kontekst. Det kan synes godt i skolearbeid, hvor eleven strever hardt med konsentrasjonen og ikke kan greie lange økter. Den samme eleven kan sitte i flere timer med oppgaver den har stor interesse for (Almer & Sneum, 2012).

AD/HD har lenge vært noe de fleste har forbundet med hyperaktive gutter, som løper omkring og aldri er i ro. Disse er lettere å legge merke til, fordi de forstyrrer de andre så mye i undervisningen, og de blir da henvist til hjelpeapparatet. Livet til disse guttene er fylt med utfordringer og stress, men omverden er i det minste klar over det (Solden, 2010).

Her kan det trolig være en sammenheng med at de som viser atferdsproblemer og lager uro letter blir henvist til hjelpeapparatet, og disse er oftest gutter (Øgrim & Gjærum, 2002).

Solden (2010) sier at hyperaktive jenter blir oppdaget senere enn hyperaktive gutter, men før jenter som ikke er hyperaktive. Langlete (2004) sier «imidlertid er det mye som tyder på at jenter er mindre hyperaktive og mindre aggressive enn guttene.» (s.115). Forskningen frem til 2004 har gitt forskjellige resultater, og lite kan fastslås når det kommer til kjønnsforskjeller og AD/HD. Det som derimot ser ut til å være forskjellig hos gutter og jenter med AD/HD, er hvordan alder påvirker AD/HD-symptomene (Langlete, 2004). Jenter kan ha en indre uro, som kan komme av en tankeflukt som da påvirker evnen til å konsentrere seg. Dette er på et nivå som gjør det vanskelig å fungere sosialt og henge med på skolen (Bryhn, 2009).

Langlete (2004) sier at forskningsresultater «viser med sikkerhet at jenter med ADHD er ulike jenter uten ADHD med hensyn til aktivitet, impulsivitet og/eller oppmerksomhet.» (s.116). En ser også det at det er forskjell mellom jenter og gutter med AD/HD, slik det er for jenter og gutter uten AD/HD. En ser forskjellene i at guttene normalt sett er mer urolige og impulsive enn jentene (Langlete, 2004). Langlete (2004) viser også til at det fremkommer fra studier at jenter kan ha en annen form for hyperaktivitet enn gutter med AD/HD. Jentene er mindre støyende og forstyrrende for omgivelsene enn den atferden guttene viser. Jentene kan ha en hyperaktivitet som vises med en «vedvarende indre uro, eller som en rastløshet i tankene (..) ikke den typen kroppslige bevegelsestrang som forstyrrer omgivelsene.» (Hoem, 2013, s.19).

Nadeau et al. (2002) sier at AD/HD hos jenter er mye mer enn det vi kan observere. Hun sier at det er lettere å oppdage de jentene som har den hyperaktive/impulsive typen AD/HD. Disse jentene kan også oppleve en hard kritikk fra omverden da denne atferden ikke forventes av jenter (ibid). Jenter med AD/HD av den kombinerte typen passer bedre inn i forventede kjønnsroller og kjønnskarakteristika. Disse jentene kan være rastløse, nervøse og hypoaktive. Det kan også oppstå feile forventninger og oppfatninger til jenta da omverdenen fort kan tro at det bare er viljen og arbeidslysten det står på. Jentene her kan også overreagere med affektmessige humørsvingninger (Nadeau et al., 2002). Nadeau et al.(2002) stiller spørsmål om at det er store mørke tall på oppdagede jenter med uoppmerksom type AD/HD, at det er slik at majoriteten jenter med AD/HD faller innenfor denne gruppen. Disse jentene kan også bli oppfattet som mindre begavede enn det de faktisk er (ibid). Jenter som er begavede klarer ofte å skjule problematikken sin. Jenter med høy IQ og ingen vansker med å lære oppdages

veldig sent eller aldri (Nadeau et al., 2002). Flertallet av de som får AD/HD-diagnosen er gutter.

Solden (2010) sier at jentenes hyperaktivitet kommer til uttrykk på en annen måte enn hos guttene. Deres atferd er ikke så ekstrem som hos guttene, og skaper derfor ikke så mange problemer. Hyperaktivitet hos jenter kan være i form av hyperverbalitet. De kan være fjollete og overaffektive. De snakker ofte konstant i klassen, har vansker med å la være å snakke, vansker med å være stille, og samtaleemnene kan raskt skifte. Hos noen jenter kommer hyperaktiviteten til uttrykk som intensitet og fiksering på spesielle gjenstander og aktiviteter (ibid).

### **2.5.2 Hva kjennetegner de rolige, ukonsentrerte?**

Dette avsnittet fokuserer på den hovedtypen som har oppmerksomhetsforstyrrelser, uten tydelige tegn på hyperaktivitet eller impulsivitet. Her er fokuset rettet mot oppmerksomhetsvansker, og ikke hyperaktivitet eller impulsivitet. Symptomer på oppmerksomhetsvansker kan i følge Øgrim (2009) vises gjennom at en synes og ikke høre etter, en får ikke med seg beskjeder og fullfører ikke arbeid. Øgrim sier at de unngår oppgaver som krever mental innsats, de er lette å distrahere, glemsomme og mister ting. De har vanskeligheter med å organisere og planlegge, og vanskene kommer tydelig fram når det kreves konsentrasjon over tid om oppgaver som en ikke har valgt ut selv. Elevene kan oppfattes som passive og drømmende. Hage (1999) sier at et av de mest synlige symptomene hos personer med AD/HD uoppmerksom type er manglende evne til å organisere seg selv, tingene sine og tankene sine. Øgrim (2009) sier at undersøkelser har vist at undergruppen hovedsakelig uoppmerksom oppdages cirka tre år seinere enn de med AD/HD hyperaktiv/impulsiv type. Elever med denne undergruppen av AD/HD blir ofte ikke satt fokus på før de har gått en tid på skolen (ibid).

Noen jenter er også hypoaktive, de er underaktive. Det vil si at de har vansker med å starte aktiviteter eller bevegelser. De kan oppfattes som sløve. Det å gå fra impuls til handling kan være vanskelig, og de sliter med å gjøre flere ting på en gang (Hage, 1999). Disse symptomene preges av at de ikke forstyrrer omgivelsene i like stor grad som motorisk hyperaktivitet. Vanskene blir mer problematisk for jenta selv enn for omgivelsene. Dette kan føre til at ingen oppdager de store vanskene jentene sliter med. Solden (2010) sier at AD/HD uoppmerksom type er like alvorlig som de andre hovedtypene av AD/HD.

### 2.5.3 Ungdomsjenter med AD/HD

Ungdomsalderen er en ny epoke i den unges liv. Overgang fra barneskolen til ungdomsskolen kan for mange være krevende, med nye krav og forventninger som kan oppleves store og ukjente. De med AD/HD kan ha en ujevn modningsprofil, noe som kan gjøre det vanskelig å oppfylle alle disse kravene og forventningene som stilles til en (Moen, 2004a). Symptomene og vanskene vil med økende alder kunne endre seg eller skifte karakter og styrke. Hvordan vanskene fremstår påvirkes av hvordan de lykkes med å tilpasse seg omgivelsene, og hvordan omgivelsene klarer å tilpasse seg til ungdommen (Moen, 2004a). Kravene fra skolen og omgivelsene om evnen til oppmerksomhet blir større ved økende alder. Det forventes nå at en tenårings skal kunne følge med i timen, kunne jobbe selvstendig og motta flere beskjeder på en gang. Oppmerksomhetsvanskene påvirker skolearbeid og lekkesituasjonen, men også det sosiale.

Mange tenåringer opplever ofte at følelsene er i ulage. Det forventes at en skal gå et steg mot de voksnes verden. I ungdomsalderen og puberteten står den unge overfor en rekke nye utfordringer som hun skal forholde seg til og lære å mestre. Noen av utfordringene er det kroppslige rundt puberteten, de rent fysiske forandringer, slik som at kropp og utseende forandrer seg. For jenter er dette noe som synes godt og legges merke til. Puberteten fører også til at følelser som seksualitet og forelskelse får stor oppmerksomhet (Nadeau et al., 2002). Pubertet og hormoner kan gjøre alt litt vanskeligere enn det tidligere har vært. Hormonene gir store utslag og nye inntrykk stormer mot en, mot det emosjonelle og kroppslige, og humørsvingninger og trøtthet, er for mange kjennetegnet på ungdomsalderen. Ungdom med AD/HD kan oppleve disse følelsene forsterket. Sammenlignet med jenter på samme alder har jentene med AD/HD ofte lavere stressterskel og lavere frustrasjonsterskel, noe som henger sammen med det å kunne regulere egen atferd. Dette er faktorer som kan forverre de vanskene AD/HD skaper (ibid).

Ungdomsalderen setter andre krav til sosiale ferdigheter enn det som tidligere har blitt krevd av en. Nadeu et al.(2002) vektlegger at i ungdomsalderen forandres det sosiale samspillet mellom jentevennene, og det kan bli mer komplisert, og det kreves gode sosiale ferdigheter.

Det kreves mer av ungdommen selv, og et steg i retning de voksnes verden er valg av videre utdanning og arbeid. Ungdommen frigjøres fra foreldre og flytter hjemmefra. De må nå stå for

og utvikle egne verdier og mål og kunne se meningen med tilværelsen. Dette kan være spesielt vanskelig for unge med AD/HD og jenter med AD/HD.

Ungdomsårene preges av større belastning og økende kompleksitet i de sosiale sammenhenger. Nadeau et al. (2002) sier at det er trolig at jenter med AD/HD vil få det vanskeligere på ungdomsskolen enn de andre jevnaldrende uten AD/HD. Årsaken ligger i deres ferdigheter i sosial kompetanse, og at de vil slite mer med skolearbeidet og det å innfri skolens krav. Disse jentene kan oppleve det vanskelig med å møte de voksnes krav til selvstendighet, organisering og planlegging (ibid.).

Forventningene kan være vanskelige å forstå og å oppfylle. Kravene blir flere, og det forsterkes ved økende alder. Det er ikke bare kravene fra skolen som øker men også fra foreldre, venner, andre jevnaldrende og samfunnet generelt. Mange jenter opplever øket press når de kommer på ungdomsskolen, og for de får utseendet en større betydning enn tidligere. Klær, hår, utseende, sosiale evner, kropp, trening, mat, alt dette blir viktig. Moen (2004a) «sier at uinnfridde forventninger synes å fremkalle mer stress hos ungdom med AD/HD enn hos andre.» (s.135).

I ungdomsalderen er jenter mer utsatt enn gutter i å utvikle psykiske problemer. Denne risikoen er også større for jenter med AD/HD enn det er for de uten AD/HD (Nadeau et al., 2002). Jenter har ofte flere humørsvingninger og mer passivitet enn guttene, og ungdommer med AD/HD har større vansker med å regulere følelsene enn de ungdommene som ikke har AD/HD (Hoem, 2013). Ungdomstiden og puberteten er også en tid hvor jenter er ganske selvbevisste, fokuset rettes mye mot en selv. Mange av jentene ønsker ikke å være annerledes enn sine venner, og de ønsker å føle en tilhørighet. Dette ønske kan gå på bekostning av egen helse og tilrettelegging, da de ønsker å være normale (Nadeau et al., 2002).

Gilligan (1992) referert i Nadeau et al. (2002) viser til at jenter med AD/HD svært sterkt ønsker å være inkludert og en del av fellesskapet, og at de kan strekke seg langt for å ivareta vennerelasjoner. Dette innebærer at de ofte kan fornekte sine egne følelser og undertrykke egne opplevelser.

Ungdomsalderen er for mange en krevende periode med skolegang, identitetsforvirring og store hormonsvingninger. Det siste skaper krevende perioder for jenter med AD/HD, som også får menstruasjon i tillegg. For mange kan premenstruelle spenninger bli en dårlig



kombinasjon sammen med de andre krav og vansker som er i hverdagen. Disse periodene kan derfor bli ekstra tøffe (Rønhovde, 2004).

Symptombildet på AD/HD kan arte seg annerledes og endres ved økende alder. Symptomene er der fortsatt, bare i en annen grad, fortsatt like gjennomgripende for jenta, en vokser ikke av seg AD/HD (Nadeau et al., 2002). Eksempel på at symptomene arter seg annerledes kan være, at den kroppslige uroen hos ungdom og voksne kan være redusert til en indre uro, en subjektiv følelse av rastløshet (Rønhovde, 2004). Det skjer forandringer i ungdomsalderen (Øgrim & Gjærum, 2002). Nadeau et al. (2002) sier det slik at noen av symptomene kan bli mer dempet for omgivelsene og mer sosialt aksepterte. Nadeau et al. (2002) eksemplifiserer dette med at hvis jenta var hyperaktiv, kommer ikke omgivelsene til å oppfatte dette på samme måte som før, da denne hyperaktiviteten kan ha gått fra ytre til mer indre hyperaktivitet.

## **2.6 AD/HD og skole**

AD/HD er en stor utfordring for skolen. Det er også slik at det ofte er i skolen at en oppdager vanskene, det er her en bestemmer seg for å henvise barnet videre. Grunnene er mange, både lærers kompetanse og erfaring med AD/HD spiller inn. Skolen stiller større og nye krav til eleven. Eleven kommer i et nytt faglig og sosialt miljø, og det stilles krav om innlæring av nye ferdigheter og holdninger (ADHD Norge, 2012 ).

Kunnskapsløftet (LK-06) og Læringsplakaten fremhever sosial kompetanse hos elevene som en del av skolens mandat (Utdanningsdirektoratet, 2008). Utviklingen av sosial kompetanse er vesentlig, og skolen blir en viktig utøvende og lærende arena for ungdommens utvikling da de tilbringer mye av sin tid på skolen. «Sosial kompetanse er en grunnleggende forutsetning for at barn og unge skal kunne forholde seg til og handle i en sosial virkelighet, hvor det i økende grad stilles krav til individuelle ferdigheter og til individets plassering innenfor fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2008, s.6). Skolen skal utvikle elevens faglige ferdigheter og kunnskaper. Det skal også tillegges et fokus på å utvikle hele mennesket, noe som innebærer utvikling også på det sosiale og personlige plan (ibid.).

I dag er kunnskap om AD/HD i stor grad knyttet til spesialisering etter grunnutdanning for lærere i barne- og ungdomsskolen. Det vil kunne bety at lærers kompetanse om vanskene fra meget små til betydelige, er avhengig av den enkeltes erfaring, eventuelt veiledning fra

Pedagogisk psykologisk tjeneste(PPT). I Opplæringsloven (1998) i kapittel 5 som omhandler spesialundervisning, står det i § 5.6 om PPT og veiledning og kunnskapsheving i skolen.

Pedagogiske tiltak og tilrettelegging krever en forståelsesramme av de som iverksetter disse. Metodiske tips står svakt uten forståelsen rundt (Rønhovde, 2004). Det synes viktig at lærere har kunnskap om AD/HD. Denne kunnskapen er ikke innlemmet i lærerutdanningen. ADHD Norge forsøker å øke kunnskapen og forståelsen til lærere på alle skoler i Norge. I 2012 sendte de ut et veiledningshefte «Tilrettelegging for elever med AD/HD i skolen. En guide til lærere i grunnskolen og videregående skole» hvor det kortfattet forklares hva AD/HD er, hvordan vanskene fremkommer og om forskjellige tiltak som har vist seg å være effektive. Dette er et forsøk på å heve kompetansen om AD/HD på skoler i Norge. Det er også et tiltak for å bedre forståelsen om hva AD/HD er, og hvor omfattende tilrettelegging noen av disse elevene kan trenge.

## **2.6.1 Lærevansker**

AD/HD er en vanske som kan vise seg i skolehverdagen. Hvordan vanskene fremtrer, varierer fra individ til individ (Zeiner, 2004a). Beskrivelser som «hun kan hvis hun bare vil» eller «han er overalt, høyt og lavt» eller «det går litt sent med henne», slike beskrivelser og observasjoner kan komme av manglende forståelse og kunnskap om elevens atferd.

Innlæring av skolestoff er noe de aller fleste med AD/HD strever med. «Lærevansker opptrer også ofte sammen med AD/HD. En regner med at cirka 30 prosent eller flere med AD/HD også har en lærevansker som for eksempel dysleksi eller spesifikke lese- og skrivevansker.»(Nasjonalt kompetansesenter for AD/HD, Tourettes Syndrom og Narkolepsi, 2005, s.12). Lærevanskene kan være spesifikke lærevansker, men Zeiner (2004b) viser til konsentrasjonsvanskene som en årsak til lærevanskene. Veilederen til Utdanningsdirektoratet (2006) forklarer at noen kan ha lærevansker på grunn av motivasjonsvansker. Egeland (2010) forklarer at å forstå lærevansker kun ut i fra konsentrasjonsvanskene kan være mangelfull. Oppmerksomhetsvansker er en av flere faktorer til at elever med AD/HD får lærevansker. Egeland (2010) sier at elever med AD/HD evnemessig er like med sine jevnaldrende elever, men at de strever med skolelæring og en vet lite om årsakene til dette og omfanget av disse vanskene. «Tilleggsfaktorer som liten motivasjon, emosjonelle barrierer og manglende utholdenhet virker inn på mulighetene for læring.» (Ervik, Høigaard, Strand & Volla, 2009,s.189).

## 2.6.2 Komorbiditet ved AD/HD

Noen barn og ungdom med AD/HD kan utvikle tilleggsvansker eller komorbide vansker. Bryhn (2009) skriver at AD/HD forekommer sjeldent alene. Komorbiditet ved AD/HD kommer av at en ofte ser ulike tilleggsproblemer hos de som har AD/HD vansker (Zeiner, 2004b). Flere komorbide lidelser kan opptre samtidig. Ved en AD/HD diagnose er de vanligste komorbide lidelsene atferdsforstyrrelser, depresjon, angstlidelser og læreversker (Zeiner, 2004b; ADHD Norge, 2012). ADHD Norge (2012) viser til at 2/3 av de som har AD/HD, har minst en betydelig tilleggsvanske.

Jenter med AD/HD kan oppleve å være engstelige og triste. Noen utvikler angstlidelser, og store affektive svingninger er ganske vanlig ved AD/HD. Affektive svingninger kan bli så store at de skaper tilleggsproblemer. Zeiner (2004b) sier at dette er vansker som på lik linje med AD/HD må tas alvorlig. Når det kommer til angst så er det slik at mange med AD/HD er engstelig. Veiledningsheftet til ADHD Norge (2012) beskriver dette som en naturlig følge av symptomene ved AD/HD. Veiledningsheftet beskriver videre at verden kan oppleves uoversiktlig når en har vansker med å planlegge og å organisere hverdagen sin. En glemmer ting og har vansker med å se konsekvensene av egne handlinger, og dette kan bidra til en del engstelse. Depresjon er en av komorbide vanskene en kan få. I veiledningsheftet til ADHD Norge (2012) står det at risikoen for å utvikle alvorlig depresjon er noe større for personer med AD/HD enn for befolkningen øvrig.

Søvnversker er også en tilleggsvanske som en del elever med AD/HD kan ha. Dette kan skyldes mye uro i kroppen før innsovning. Det og ikke få sove gir ringvirkninger videre til neste dag. Det å huske alt på morgenen, medisiner, komme tidsnok på skolen, være opplagt og holde seg våken og opprettholde konsentrasjonen i timen, alt dette gir bekymringer og kan påvirke læringssituasjonen på skolen. (AD/HD Norge 2012).

Langlete (2004) viser til at det «blant jenter med ADHD er det påvist høyere forekomst av angst, stemningslidelser og atferdsvansker enn hos jenter for øvrig.» (s.119). Hvilke komorbide vansker en kan utvikle varierer med alder, men påvirkes også av kjønn. Zeiner(2004b) viser til en økning av vanskene med økende alder. Det kan være vanskelig å avgjøre hva som er en tilleggsvanske. Langlete (2004) viser til at AD/HD kan kamuflere komorbide vansker, men at dette også kan gå den andre veien.

### 2.6.3 Selvoppfatning

Den selvoppfatningen en person har er et resultat av de erfaringer denne personen har gjort og hvordan personen har tolket disse erfaringene (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Berg (2005) forstår selvoppfatning som en tankemessig prosess som vi er oss bevisst. Det dreier seg om egen oppfattelse rundt kompetanse og om seg selv. Skaalvik og Skaalvik (2005) beskriver selvoppfatning som «et resultat av samspillet mellom personen og hans eller hennes miljø.»(s.90). Erfaringene en elev får på skolen kan ha stor betydning for selvoppfatningen som elev. Skaalvik og Skaalvik (2005) forklarer at selvoppfatning er ett mye brukt begrep. Det inkluderer «alle sider ved elevens selvoppfatning, også selvsvurdering og forventninger om mestring i skolesammenheng.» (s. 89). Det omfatter egen selvsvurdering og oppfatninger personen tror andre har av henne. Vår oppfattelse er subjektiv og samsvarer ikke nødvendigvis med den oppfattelsen andre har av deg (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Videre sier de at «det er likevel de subjektive oppfatningene personen har om seg selv som spiller en avgjørende rolle for vedkommendes følelser, motiver og atferd.» (Skaalvik & Skaalvik, 2005,s. 72).

Skaalvik og Skaalvik (2005) definerer selvoppfatning som «enhver oppfatning, vurdering, forventninger, tro eller viten som en person har om seg selv.» (s.75). Som person handler vi alltid eksplisitt eller implisitt ut i fra en forestilling om hvem vi er og hvem de andre tror vi er (Rosenberg (1979) referert til i Skaalvik og Skaalvik (2005)). Det å verdsette seg selv er ett viktig aspekt ved selvoppfatningen. Selvoppfatning har en viktig betydning for vår mentale helse, livskvalitet, motivasjon og identitet. Som elev danner en selvoppfatning i utgangspunkt på eget faglig standpunkt. Denne faglige selvoppfatningen påvirker videre hvor mye energi eleven legger i sitt arbeid. Hvor mye innsats og hvor utholdende eleven er påvirker prestasjoner, mestring og kompetansen. Hemmende faktorer for elevrollen kan derfor være angst og stress.

Selvoppfatning er ett begrep med mange aspekter. Identitet er en viktig påvirkende faktor til selvoppfattelsen og sentralt for å forstå ungdommens situasjon (Berg, 2005). Identitet kan forstås som:

*En følelse av noe konstant og uforanderlig i ens indre, på tvers av ulike situasjoner. Det innebærer at en opplever seg selv som et integrert hele, og som atskilt fra andre med tydelige grenser. Å ha identitet vil si å kjenne seg selv og vite hva en står for. En har en trygg og stabil selvoppfatning (Berg, 2005, s. 34).*

Haraldsen (2010) trekker inn andre viktige aspekter og sier at identitet er «et samspill mellom sosiale, kulturelle og biologiske faktorer.»(s.430). Identitet er vår oppfattelse om hvem vi er som person. Det er vår forståelse av hvem vi er, og denne er stadig under utvikling. Det er derfor en livslang prosess. Jenter med AD/HD kan få en oppfatning av at vanskene er en del av den de er, og at det er en del av deres identitet.

Berg (2005) fremhever utviklingen av trygg identitet som særlig sentralt i ungdomsalderen. Her er relasjon med venner og intimitet med andre vesentlig. Hun sier videre at ungdomstiden er en forvirrende periode hvor identiteten kan få noen brister. Ungdomsskolen er en viktig arena for utvikling av trygg identitet.

Erikson (1971) referert til i Lund (2004) viser til at «de fysiologiske forandringer og de ytre kravene og forventningene fra voksensamfunnet resulterer i at den barnslige identitetsfølelsen bryter sammen, og den unge kastet ut i en søken etter enhet og kontinuitet. Den unge må etablere en ny identitet.» (s.49). Selvoppfatning og identiteten til ungdommen utvikles og endres i denne fasen av livet(Lund, 2004)

#### **2.6.4 Eksekutive funksjoner**

Hva kjerneproblemene består av preges av ulike oppfatninger. Barkley (2003) referert til i Bryhn (2009) «vektlegger mangelen på hemninger og eksekutiv kontroll som sentrale for tilstanden.»(s.19). Barkley (2006) definerer AD/HD som vansker med å hemme egen atferd, vanskene er så store at de forstyrrer utviklingen og vanskeliggjør utnyttelsen av de eksekutive funksjonene som kan virke selvregulerende. Brown (2000) referert til i Bryhn (2009) knytter problemene opp til oppmerksomhet som vesentlig. Han har fokusert på at oppmerksomhetsvansker uten hyperaktivitet har fått mindre fokus i forskningen. Bryhn(2009) viser til at fagfolk har grunn til å anta at det gjelder særlig jenter som har den typen AD/HD som kjennetegnes av oppmerksomhetssvikt uten hyperaktivitet.

AD/HD kan forklares ut i fra vansker med de eksekutive funksjonene. Dette er et vidt begrep som har mange definisjoner. Eksekutive funksjonene holder til i frontallappen i hjernen. Dette er den styrende og kontrollerende delen av hjernen, som styrer hvilke handlinger vi skal utøve. De eksekutive funksjonene omfatter planlegging, impulskontroll, vurdering av konsekvenser og evnen til fleksibilitet. Dette omfatter funksjoner som å skifte fokus, og å starte og stoppe oppmerksomheten. Det består av evnen til å planlegge, hemme av atferd, igangsetting av aktiviteter og fleksibilitet overfor endringer. Det betyr å kunne sette hjernen i gang med å arbeide, å kunne holde på oppmerksomheten på tross av distraherende faktorer. Hovedsakelig har det å gjøre med å kunne opprettholde oppmerksomheten når energi og interesse synker (Solden, 2010). Vanskene kan vises gjennom at eleven oppleves som lite kritisk til omgivelsene, gir fort opp, lar seg lett avlede og har nedsatt evne til å bedømme egne ferdigheter og prestasjoner. Eleven lever her og nå og viser svak evne til å tenke langsiktig. En konsekvens blir at hukommelsen påvirkes på grunn av manglende evne til å hemme impulser og elevene kan på grunn av disse vanskene bli hengende etter hva som anses som generell utvikling. Hukommelsen blir kaotisk og den ene tanken tar gjerne den andre (ADHD Norge, 2012). Den manglende evnen eleven har til å hemme impulser påvirker hukommelsen negativt. I veiledningsheftet til ADHD Norge (2012) står det at «eksekutive funksjonsvansker er å regne som en av hovedvanskene for elever med AD/HD.» (s.4).

De utfordringene elevene har i læringssituasjonen kommer av vansker med de eksekutive funksjonene, vansker det ikke er hensiktsmessig å forklare ut i fra elevens personlige egenskaper eller karaktertrekk. Vanskene til elevene påvirker hvordan hjernen fungerer. Konsekvensen av vansker med eksekutive funksjoner blir derfor at de med AD/HD får et utføringsproblem, som ofte vises ved at de gjør noe annet enn det de hadde tenkt å gjøre (Rønhovde, 2004). Eksekutive funksjonene er sentrale i skolesituasjonen. Det kan for eksempel vise seg ved at jenta kanskje ikke klarer å vise hva hun kan, selv om hun kanskje har forstått det (Nadeau et al., 2002). Hun kan være begavet, men problemet er ikke at hun ikke er begavet, problemet ligger i at hun ikke klarer å organisere tankene slik at hun får vist hva hun kan (ibid).

### **2.6.5 Sosiale vansker**

AD/HD er en vanske som kan påvirke og hemme den sosiale utviklingen til eleven. Atferden preges av emosjonell impulsivitet og manglende evne til å regulere følelser. Moen (2004b)

sier at «man antar at om lag halvparten av elevene med AD/HD- diagnose har sosiale vansker i omfattende grad». (s. 284).

ADHD Norge (2012) sier i sin veileder at sosial kompetanse er en grunnleggende forutsetning for at barn og unge skal kunne forholde seg til andre og handle i en sosial virkelighet. Den sosiale utviklingen er avgjørende for elevens utvikling og selvbylde. Jenter med AD/HD kan få vansker med å få venner og holde på vennskap. Noe av grunnen kan være at de kan ha problemer med å være følsomme overfor andre og lytte til den andre. Vansker med dette kan gi den motsatte part inntrykk av at en er selvsentrert. Å inneha sosial kompetanse og kunne beherske denne kompetansen er av betydning for jentenes identitetsutvikling og livskvalitet (ADHD Norge, 2012). «AD/HD er svært ofte assosiert med sosiale vansker fordi personens evne til å lære hensiktsmessig mestring er påvirket.» (Udanningsdirektoratet, 2006). Jenter med AD/HD er utsatte når det kommer til faglige nederlag og sosial ekskludering (Tangen, Edvardsen & Kaarstein, 2007).

Sosiale ferdigheter og kompetanse er en viktig faktor for å bli inkludert i jenteflokken. Jenter verdsetter gjerne de jentene som har gode sosiale ferdigheter, og gode sosiale ferdigheter gir status i venneflokken. Mestrer en derimot ikke disse ferdighetene, kan en ofte få en lav sosial status i gruppen, og kan oftere en de andre jentene bli avvist (Rønhovde, 2004).

Hage (1999) sier at problemene for jentene med AD/HD er at de kan slite med å forstå reglene for sosialt samvær, og at de ofte kan slite med å delta i småpratting, som er en del av jentekulturen i blant annet friminutt. Det å delta sosialt i større grupper kan også føles overbelastende, det kan føles kaotisk eller forvirrende, og jenta kan oppleve at det er vanskelig å henge med på samtale. Jenter med AD/HD kan bli oppfattet som tilbaketrukkne og beskjedne (Nadeau, 1995, referert til i Hage, 1999).

Rønhovde (2004) sier til at de kan virke klønete i deres samværsform, slik at de ikke helt passer inn i venninneflokk. Relasjonene deres er i stor grad preget av aggressive og negative forventninger til jevnaldrende. Hun sier videre at hennes erfaring med hyperaktive jenter er at de ofte reagerer med verbal aggresjon.

Sosiale vansker kan skape utfordringer i læringssituasjoner da er blitt ett økende fokus i skolen på «elevaktive læringsmetoder der læringsprosessen ofte i stor grad inkluderer sosial samhandling.» (Bru, 2011, s.26).

## 2.6.6 Framtidsutsikter for jenter med AD/HD

Hvilke konsekvenser AD/HD får over tid vet vi nå litt om, spesielt på områdene skolegang, arbeidsliv og samliv.

Sen diagnostisering gir den ulempen at eleven har gått lenge på skolen med uoppdaget problematikk. AD/HD som ikke blir oppdaget tidlig, kan over tid gi alvorlige konsekvenser (Hoem, 2013). For jenter som ikke blir oppdaget kan selvfølelsen bli påvirket, forhold til andre mennesker, følelsesliv og prestasjoner (Solden 2010, s.44).

De med AD/HD kan ha færre års skolegang enn de som ikke har AD/HD, og de kan ha påbegynt skoleløp som ikke er fullført. Statusrapporten til Utdanningsdirektoratet (2006) referer til at en undersøkelse av Katarina Michelsson (2005) at 55 prosent av kvinner med AD/HD avbryter sin skolegang.

Arbeidslivet kan være preget av kortere ansettelsesforhold, flere jobb-bytter og konflikter med kollegaer. En ser også at samlivet kan være preget av lite stabilitet, da med kortere forhold og hyppigere brudd (Hoem, 2013).

Vi vet at AD/HD vedvarer i voksen alder. «Vi vet imidlertid i dag at en stor del av de som fikk diagnosen som barn, kanskje så mange som 50-70 prosent, fortsetter å ha så store symptomer på AD/HD som voksne at det virker negativt inn på utdanning, sosialt liv og yrkesutøvelse.» (Nasjonalt kompetansesenter for AD/HD, Tourettes Syndrom og narkolepsi, 2005, s.4).

«En del personer med AD/HD har lært seg å kompensere for sine symptomer, og fungerer bra. Mange opplever imidlertid betydelige problemer i den daglige omgang med andre, i forhold til venner, i ekteskapet, på arbeidsplassen på grunn av atferd som har sammenheng med AD/HD.» (Øgrim, 2005, s.15).

Gjennom livsløpet kan det oppstå endringer på symptombildet. Spesielt ser en det på hyperaktiviteten. Denne kan med økende alder avta, slik at en blir litt roligere og opplever det mindre plagsomt. Ikke alt endres over tid, så som «oppmerksomhetssvikt og impulsivitet vedvarer i større grad, men kan komme til uttrykk på andre måter. For voksne med AD/HD er ofte organiseringsvanskene mest fremtredende.» (Hoem, 2013, s. 140).



## 3 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere mitt valg av forskningsmetode og vitenskapsteoretisk utgangspunkt. Deretter vil jeg begrunne hvorfor jeg valgte kvalitativ metode, og intervju som metode. Videre vil jeg beskrive de overveielsene jeg har stått overfor. Etter dette redegjør jeg for min tilnærming til feltet, utvalgsriterier, om informantene, intervjuguiden og intervjusituasjonen. Kvalitetsriterier som validitet og reliabilitet vil bli redegjort for og begrunnet ut i fra min studie, til slutt blir etiske refleksjoner omhandlet.

Metode er en strategi eller en teknikk benyttet for å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Det er et systematisk hjelpemiddel for å undersøke virkeligheten på, og for å kunne svare på en problemstilling (Halvorsen, 1993). Kleven (2002) sier at «forskningsmetode er de framgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmål vi har stilt, de framgangsmåtene vi bruker for å få kunnskap.»(s.19). Metodene kan brukes alene eller for å utfylle hverandre.

### 3.1 Forskningstilnærming

I denne oppgaven ønsker jeg å forske på jenter med AD/HD. Kunnskapsinnhenting på dette feltet ble gjort gjennom fordypning i relevant litteratur. Etter kunnskapsinnhenting ved hjelp av litteratur, bestemte jeg meg for å fokusere på hvordan disse jentene har det på skolen. Det ble derfor aktuelt å innhente erfaringer fra de lærerne som har disse jentene som elever. De erfaringene jeg ønsket å samle inn var lærernes egne personlige opplevelser av det å være lærer for jenter med AD/HD, hvordan de oppfattet jentene og deres AD/HD vanske i undervisningssituasjonene. For å kunne gjennomføre dette ble det hensiktsmessig å velge et kvalitativt utgangspunkt for innsamling av data.

Kvalitativ metode forstås ut i fra Alvesson og Sköldberg (2008) som en tilnærming som forsøker å studere studieobjektets perspektiv. Utgangspunktet er å oppnå en forståelse for sosiale fenomener. Thagaard (2009) presiserer at kvalitativ forskningsmetode tar utgangspunkt i studieobjektets naturlige omgivelser, og forsøker å forstå eller tolke fenomen ut i fra dens innhold som mennesker gir den. Tolk dataene, og skape en mening ut i fra dette (Gall, Gall & Borg, 2007). En ønsker å utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2004).

Innenfor kvalitative metoder er det et mangfold av fremgangsmåter. Tradisjonelt har kvalitative metoder blitt forbundet med forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og de som studeres. Kvalitative data kan beskrives som data som vanligvis foreligger i verbale beskrivelser, og disse må fortolkes, kodes og kategoriseres (Kalleberg, 1998). Kvalitative og kvantitative data kan utfylle hverandre, og det er ofte flytende overganger mellom disse dataene, og ikke alltid hensiktsmessig og skille disse (Kleven, 2002). I følge Alvesson og Sköldbberg (2008) er det ikke alltid selvinnsynende hvordan kvalitativ metode skal defineres. Forskerens nærvær og tolkningsarbeid er sterkt medvirkende i kvalitativ forskning. Før jeg startet å samle inn data måtte jeg bestemme meg for hvordan jeg ville få tak i de dataene jeg trengte i min studie, da det var flere alternativer på hvordan jeg kunne utføre dette. Jeg bestemte meg for at det ville være hensiktsmessig å ha en samtale med lærerne, for å få tak i deres individuelle erfaringer rundt jenter med AD/HD.

Samtale kan gjennomføres ut i fra ulike strategier. Det kan være gruppesamtale, individuelle samtaler, åpne samtaler eller mere strukturerte samtaler (Dalen, 2004). Gruppesamtale var ikke hensiktsmessig for min studie da dette ville kreve at jeg fikk samlet flere lærere på en skole. Jeg valgte å ha individuelle samtaler med lærerne. Individuelle samtaler kan gjennomføres på ulike måter. Jeg valgte å bygge opp samtalen som et intervju. Intervju kan bygges opp som åpne intervju eller en kan velge et mer strukturert intervju, fra lite struktur til full struktur (Dalen, 2004). De helt åpne intervjuene gir lærerne en anledning til å snakke fritt etter egne temaer. Dette kan resultere i store mengder data. De tidsrammene jeg jobber innenfor, ville ikke gitt meg mulighet til å bearbeide en stor mengde med datamateriell. Det ble derfor foretatt ett valg, for å kunne begrense innsamlingen av datamaterialet.

### **3.1.1 Fenomenologi**

Min problemstilling tar utgangspunkt i å få tak i lærernes livsverden, egne erfaringer og opplevelser. Formålet med denne studien er å få lærernes opplevelse av hvordan de oppfatter utfordringene til jenter med AD/HD, samt å få ett innblikk i hvordan det er å være lærer for disse jentene. Jeg ønsket å få innblikk i læreres subjektive opplevelse av det å være lærer for jenter med en AD/HD-diagnose. Det er derfor hensiktsmessig med et fenomenologisk perspektiv. Fenomenologisk perspektiv forsøker å fokusere på personens livsverden og forstå verden ut i fra informantens ståsted (Kvale, 1997). Dette perspektiv er relevant da jeg bruker kvalitativ metode og intervju, noe som krever at jeg må fortolke dataene. Som forsker vil jeg i

denne prosessen ta med meg forkunnskaper fra kunnskapsinnhenting i litteraturen og egen forforståelse i arbeidet med oppgaven og i intervjusamtalene (Dalen, 2004). Som intervjuer trekker jeg med meg erfaringer og forkunnskaper og disse må jeg forsøke å se bort fra, og fokusere mot å søke etter og søke etter beskrivelsens sentrale betydning (Kvale, 1997). Ut i fra et fenomenologisk perspektiv prøver forskeren å forstå verden fra informantens ståsted (Thagaard, 2009).

### **3.1.2 Hermeneutikk**

Dataene som blir samlet inn gjennom intervju må fortolkes. Hermeneutisk forståelse synes relevant før en starter med tolkningen. Dalen (2004) beskriver hermeneutikk som læren om tolkning. Gall et al., (2007) viser til at hermeneutikk opprinnelig ble brukt for å fortolke en tekst, mens det i dag kan forstås som en prosess hvor individer kommer med meninger om en tekst. Det sentrale er å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes (Dalen, 2004). Mine fordommer, kunnskaper og fortolkninger er ikke bastante, de er foranderlige.

Dette illustreres gjennom den hermeneutiske sirkelen, som viser til samspillet mellom del og helhet (Alvesson og Sköldbberg, 2008). For å kunne forstå og å fortolke må vi ta for oss enkelte deler, og hermeneutikken vektlegger at disse delene må ses i en sammenheng og i en helhet. Denne sirkelen er derimot noe begrenset for å kunne vise til hvordan forståelsen forandres i prosessen. Relevant her blir den hermeneutiske spiralen som illustrerer hvordan forståelsen endres for hver sirkel den tar (ibid.). Det er en prosess gjennom flere ledd. Der utviklingen av forståelse går gjennom flere ledd, fra en rent beskrivende forståelse av det informanten konkret sier, via en fortolkende forståelse av hva som kan menes med en uttalelse, til en teoretisk forståelse av fenomenet som studeres (Dalen, 2004).

Vi må alltid tolke den informasjonen andre gir oss, overføre det som sies til andre uttrykk og tegn, og hermeneutikk dreier seg om en slik tolkning (Fuglseth, 2006). Gjennom tolkningen forsøker vi å oversette det vi har sett til nye uttrykk og tegn, denne prosessen påvirkes vår forståelse (ibid.). «Det generelle hovedpoenget i all hermeneutisk teori i dag er at vi på en eller annen måte må tolke oss selv inn i tolkningsprosessen.» (Fuglseth, 2006, s.263). Forskeren må rette fokuset mot et meningsformidlende materiale som kan tolkes (Wormnæs, 2005). Vår forståelse av verden er derfor bare en fortolkning av den. Data er ikke nøytrale, og vi må alltid trekke inn vår egen posisjon i tolkningen. Jeg må se på hvordan jeg som forsker påvirker det

jeg forsker på. Det er en vekselvirkning mellom tekst og leser, mellom det objektive og det subjektive; den hermeneutiske spiralen (Fuglseth, 2006). Eksempelvis vil min forståelse av det informanten sier i intervjuet endre seg fra intervjusituasjonen, gjennom transkribering av stoffet, til lese det skrevne, til at den enkelte informants utsagn sees i sammenheng med alt vedkommende har sagt i intervjuet og sammenstilles med de andre informantene til en mer utdypet forståelse etter denne prosessen. Jeg må inn i teksten med min førforståelse og se hvordan jeg med førforståelsen møter teksten (Fuglseth, 2006).

Forståelsen av mening er sentralt å ta opp i denne oppgaven. Det er ett sentralt spørsmål i sosialvitenskap. Som forsker kan jeg ikke gå ut i fra at det jeg mener er det du også mener. Det er viktig å være sensitiv overfor andres meninger. Fay (1996) viser til Gadammers meningsteori (hermeneutikk) og sier at denne teorien forstår mening som både multivalent og dyadisk, det vil si at den handlingen eller produkt som fortolkes vil ha mange forskjellige meninger avhengig av hvem som fortolker. For tolkning av data vil denne måten å tenke på påvirke forståelsen av mening i den retning at det er mange måter å forstå handlinger på, det kan være mange ulike meninger om den samme handling (Fay, 1996).

## **3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet**

Problemstillingen min vektlegger lærerens opplevelse av å være lærer for jenter med AD/HD. Dette forutsetter at jeg må intervjuere lærere for å få tak i deres opplevelse og erfaring. Kvalitativ forskning åpner for mange metoder. Noen av disse er gruppesamtaler og observasjon. Dette er metoder som kunne gi meg verdifull informasjon, men de avviker i fra problemstillingen. Det er derfor mest relevant for meg å ha individuelle samtaler med lærere.

Ut i fra min problemstilling vurderte jeg det som mest hensiktsmessig å benytte meg av et kvalitativt forskningsintervju. Forskningsintervju vil være egnet metode for å rette fokus mot lærers opplevelse og erfaringer. Forskningsintervjuet er en mellommenneskelig situasjon, en samtale mellom to parter om et tema av felles interesse. Intervju gir meg som forsker mulighet til å få en direkte kontakt med informanten og å kunne skape relasjon og nær kontakt med informant (Thagaard, 2009). Aspekter ved det kvalitative forskningsintervjuet er at jeg som forsker prøver å få tak i en persons livsverden. Kunnskapen jeg er ute etter er kvalitativ. Det er deskriptivt, det vil si at jeg forsøker å innhente åpne, nyanserte beskrivelser av livsverdenen til personen. Situasjonen er fokusert, jeg har på forhånd valgt ut temaer det skal

fokuseres på. Kunnskapen oppstår i intervjusituasjonen (Kvale, 1997). Et fellestrekk for de fleste kvalitative tilnærminger er at de data forskeren analyserer, uttrykkes i form av tekst og må fortolkes (Thagaard, 2009).

Intervjusituasjonen består av en sosial interaksjon mellom informant og forsker, som preger situasjonen. Thagaard (2009) sier at dette preger de kunnskaper og den forståelsen som kommer til uttrykk i intervjusituasjonen. Kvale(1997) fremhever at kommunikasjon i intervjusituasjonen er mellom intervjuer og den intervjuede, og at det er i dette samspillet at kunnskap oppstår. En styrke ved kvalitative tilnærminger er at vi kan studere fenomener som det er vanskelig å få tilgang til ved andre metoder (Thagaard, 2009). Gjennom intervju får jeg tak i informantens forståelse av de temaene intervjuet handler om. Thagaard (2009) beskriver intervju som en egnet metode for å få innsikt i informanternes erfaringer, tanker og følelser. Det gir meg tilgang til lærers opplevde verden gjennom at lærer forteller om egne opplevelser og meninger, og hvordan han/hun tenker rundt egen og andres situasjon. Kvale (1997) viser til at gjennom intervju blir informantens opplevelser og meninger gjort synlig for forskeren, og dette er jo formålet med min studie. Det er viktig for meg at lærerne snakker om egne erfaringer og opplevelsen rundt mine valgte temaer.

Jeg valgte å gjennomføre ett semistrukturert intervju med forhåndsbestemte temaer for å sikre at temaene i min problemstilling ble ivarettatt i intervjusituasjonen. Dalen (2004) definerer semistrukturert intervju som intervju hvor intervjueren på forhånd har valgt fokus mot bestemte temaer. Samtalen styres inn mot forhåndsbestemte temaer, og dette sikrer at intervjuet får det fokus jeg ønsker og kan være med på å begrense datamengden.

Fokus mot bestemte temaer ivaretar problemstillingen ved at intervjuene omhandler kjernen i problemstillingen. Det vil si at jeg på forhånd har bestemt hvilke spørsmål som skal stilles, formuleres og i teorien hvilke rekkefølge de skal komme i. Temaene er planlagt på forhånd, men det er også mulighet for å følge opp med mer utdypende spørsmål for å få utfyllende informasjon (Kleven, 2002). Intervjuguiden kan bidra til at de temaene jeg ønsker belyst blir besvart, men jeg har samtidig også åpnet for at informantene får prate fritt om andre temaer av betydning. Opplevelser og meninger kan da komme klarere frem for meg som forsker og eventuelle misforståelser av spørsmål og svar kan bli oppdaget. Intervju som metode vil også kunne gi meg mulighet til å få informantene til å komme med mer informasjon enn om jeg velger ett spørreskjema, men dette forutsetter en intervjuguide med gode spørsmål.

### 3.3 Tilnærming til feltet

Forskeren bruker seg selv som et middel til å få informasjon. Intervju som innsamlingsmetode for data medfører direkte kontakt mellom forsker og informant. Den relasjonen jeg klarer å skape mellom meg og informanten er avgjørende for kvaliteten på dataene jeg får.

Det er viktig for meg å sette meg inn i feltet jeg studerer. Hvordan er det å være jente med AD/HD? Hvordan er det å være lærer for elever med AD/HD i dagens skole? Dette er innlevelse i feltet jeg studerer, og det er en viktig grunnstein for forståelse og innsikt (Thagaard, 2009). Jeg har gjort dette ved å innhente kunnskap gjennom lesing av relevant litteratur, faglitteratur, veiledere og selvbiografier for å skaffe meg en bred forståelse av feltet som omhandler kunnskap om AD/HD og AD/HD hos jenter. Jeg fikk så en oversikt over hva som gikk igjen i litteraturen, hva som så ut til å være vanskene, og hva litteraturen ønsket mer forskning på. Det var viktig for meg å få så mye forhåndskunnskap som mulig gjennom litteraturen.

Etter å ha fått innvilget søknaden min hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatilsyn (NSD)(se vedlegg 5), sendte jeg e-post til et titalls skoler med informasjon om studiet mitt og hvilke informanter jeg var interessert i å komme i kontakt med. Jeg hadde vedlagt et informasjonsskriv( se vedlegg 2) som kunne sendes til aktuelle informanter. Dette var en prosess som krevde tid og tålmodighet, da det å få svar og tilbakemeldinger var viktig for mitt videre arbeid. I følge Dalen(2004) kan forskeren velge å sondere terrenget ut fra hvor informantene finnes og hvem de. Hammersley og Atkinson (2004) snakker om begrepet portvakter. Med portvakter menes de som kan hjelpe til med informanter, og de som kontrollerer tilgangen til informantene. Da jeg valgte å sende e-post ut til ungdomskoler, la jeg mye av ansvaret for at jeg skulle få tak i informanter til de enkelte som mottok mine e-poster. I mitt tilfelle ble dette rektorer, rådgivere og inspektører da det var disse jeg tok kontakt med. Dette førte til en del lukkede porter, mens noen fungerte som portåpnere. Disse portåpnerne hjalp meg med å finne informanter og loset meg frem i feltet i jakten på informanter. Portåpnerne ble spesielt viktig for meg, da det å få tak i informanter ble en utfordrende prosess.

### 3.3.1 Utvalgskriterier og informanter

Jeg har hatt som mål å bruke et kriteriebasert utvalg av informanter. Utvalget ble valgt etter egne kriterier (Dalen, 2004). Problemstillingen innbefatter at jeg innhenter informasjon fra lærere som har erfaring med eller jobber med jenter som har diagnosen AD/HD, og jeg skal derfor intervju lærere med denne bakgrunn. Videre så har jeg valgt å intervju lærere på ungdomskolen, det vil si fra 8. trinn til 10. trinn. Det var også ønskelig for meg at dette skulle være lærere fra vanlig skole, med andre ord ikke spesialskole eller spesialgrupper. I prosessen med å få tak i informanter erfarte jeg fort, at det å få mange nok informanter til at jeg kunne velge de jeg ønsket ikke var lett. Dette medførte at kriteriene for informantene ble noe forandret. Informantene i min studie avviker litt i fra mine ønskede kriterier. En av informantene har bakgrunn som spesialpedagog, og en annen avviker kriteriet om å jobbe i vanlig klasse, da vedkommende jobber i en gruppe. Etter gjennomførte intervjuer anser jeg ikke dette som en ulempe, da jeg erfarte at informanten som jobbet i gruppa hadde mye erfaring, da vedkommende hadde jobbet lenge som lærer i vanlig skole. Det at det er variasjon i informantene gir også litt spennvidde og variasjon i mine data. Informantene er fra tre forskjellige kommuner.

Etter at jeg hadde bestemt kriteriene sendte jeg e-post til ungdomsskoler om de kunne hjelpe meg med å finne informanter. E-post(se vedlegg 1) ble sendt til rådgiver/rektorer/inspektører på ungdomsskoler med et skriv de kunne videresende til aktuelle informanter på deres skole. De som var interesserte tok kontakt med meg. Den opprinnelige planen var 4-6 informanter. Jeg konkluderte med at jobbhverdagen til lærerne på ungdomsskoler er travel som den er, og det å sette av tid og energi til en masterstudent ikke alltid er på prioriteringslisten. Jeg erfarte at prosessen med å få tak i informanter var krevende og responsen liten, så lettelsen var derfor stor da jeg endelig hadde fire informanter til min studie.

### 3.3.2 Om informantene

Alle informantene jobber på ungdomsskoler og er lærere for jenter med AD/HD.

Lærer 1 er spesialpedagog. Hun har relativt kort erfaring men jobber tett med ei jente med AD/HD.

Lærer 2 er utdannet lærer og har lang erfaring med 15 år som lærer. Vedkommende har ingen spesialpedagogisk bakgrunn men har de siste tre årene jobbet tett med ei jente med AD/HD. Denne læreren har tidligere erfaring med gutter og AD/HD.

Lærer 3 har lang erfaring. Hun er utdannet lærer med spesialpedagogisk videreutdanning. Vedkommende jobber som lærer og spesialpedagogisk koordinator. Hun har 11 års erfaring som lærer hvorav 9 år fra ungdomsskole. Hun har de siste tre årene jobbet tett med ei jente som har AD/HD, men hun har også tidligere erfaring med jenter og AD/HD.

Lærer 4 har lang erfaring og har jobbet som lærer i 34 år. Vedkommende er utdannet førskolelærer, og har stort engasjement for elever med spesielle behov, og er nå lærer for ei jente med AD/HD, men har i tillegg lang erfaring med elever som har AD/HD.

Mine informanter har alle en formell utdanning for jobben. To av dem har spesialpedagogisk tilleggsutdanning. Alle unntatt en hadde over 10 års erfaring. En av informantene hadde erfaring med jenter og AD/HD fra tidligere. En av informantene uttalte at hun ser i ettertid jenter som nok kunne ha en eventuell AD/HD diagnose. Informantene gav uttrykk for god relasjon med eleven, og god kjennskap til jentene.

Det at mine informanter jobber med disse jentene og ser utfordringene i skolehverdagen, og er opptatt av det spesialpedagogiske perspektivet, kan være faktorer som har påvirket til at de ønsker å la meg intervju dem. De ser at deres erfaringer og opplevelser kan være viktig bidrag til denne problemstillingen.

### **3.3.3 Intervjuguide**

Når en anvender semistrukturert intervju som metode oppstår det et behov for en intervjuguide (Dalen, 2004). Intervjuguiden (se vedlegg 4) består av forhåndsbestemte temaer jeg vil at intervjuet skal kretse rundt. For å gjøre arbeidet med analyseringen enklere ble intervjuguiden utformet etter temaer som arbeidserfaring/utdanning, sosial fungering, skolefaglig fungering, motivasjon, selvoppfatning og teamet rundt deg som lærer. Temaene ble utarbeidet etter kunnskapsinnhenting gjennom litteraturstudier. Dette var de temaene som viste seg å gå igjen. Dette var også temaer jeg ønsket å få svar på. Det at intervjuguiden ble bygd opp og delt inn i kategorier var for å gjøre det lettere og mer oversiktlig for meg selv og den intervjuede. Disse forhåndsbestemte spørsmålene er ment å sikre at temaene for senere



analyse blir belyst i intervjuet. Når intervjuguiden er bygd opp slik er det lettere å systematisere innholdet og gjøre dette oversiktlig i neste prosess av arbeidet, som er analysen. Temaene er relevante i skolehverdagen, for en del av vanskene til jenter med AD/HD og relevant for utfordringene i læreryrket.

### **3.3.4 Prøveintervju**

Jeg ønsket å foreta et prøveintervju for å få prøvd meg selv som intervjuer før jeg skulle ut i feltet og intervju lærere. Det var viktig for meg å få en prøvesituasjon hvor jeg kunne få testet spørsmålene og oppbygningen i intervjuguiden. Det var også viktig for meg å tilegne meg litt erfaring og få feedback på spørsmålene jeg stilte. Dette er i tråd med Dalen (2004) som anbefaler at en alltid foretar ett prøveintervju i kvalitative studier. Jeg gjennomførte prøveintervjuet som om det var et vanlig intervju. På den måten ble det så autentisk som mulig, og jeg fikk også sjansen til å teste utstyr og bli mer forberedt til de andre intervjuene. Dette var en nyttig gjennomgang og erfaring i det å intervju. Planen med prøveintervjuet var imidlertid også at hvis dette gikk bra, skulle dette brukes på lik linje med de andre intervjuene. Prøveintervjuet ble gjennomført på lærerens arbeidsplass. Intervjusituasjonen var vellykket og blir derfor brukt i denne studien. Når intervjuet var ferdig, tok jeg meg god tid til å prate med informanten om intervjuet, spørsmålene og meg som intervjuer. Vi ble enige om at den var funksjonell, og at det ikke trengtes å gjøres noen store endringer. Informanten sa hun syntes det var greit å ha spørsmålene foran seg, men at de kunne være litt forenklet. Dette tok jeg med videre til de andre intervjuene. Intervjuet var nyttig for meg. Etter at jeg hadde transkribert intervjuet, ble jeg klar over at jeg kanskje hadde det litt travelt i intervjusituasjonen, jeg var litt rask på spørsmålene. Dette tok jeg også med videre til de andre intervjuene, hvor jeg prøvde å ta vare på de gode pausene og la informanten få mer bestemmelsestid. Det er viktig og ikke bli nervøs over at det blir noen sekunder med stillhet, selv om dette føles lenge.

Prøveintervju ble således viktig for å få testet intervjuguiden, og få en mulighet til å finne ut av kvaliteten på spørsmålene. Et prøveintervju er også en perfekt situasjon for å teste utstyr og en øvingsarena slik at en kan stille mer forberedt til intervjuene, men også for å kunne forberede meg selv mentalt. Ved prøveintervju får jeg testet mine formuleringer, for å sikre sjansen for at de kan forstås slik jeg ønsker det. Jeg gjennomførte et prøveintervju, men med den baktanken at hvis dette gikk bra så skulle dette intervjuet også brukes.

### 3.3.5 Gjennomføring av intervjuene

Det ble gjennomført fire intervjuer. Jeg reiste til informantenes arbeidssted, hvor intervjuene ble gjennomført på kontor eller i klasserom, uforstyrret og rolig. Intervjuene ble tatt opp med diktafon. Dette sikret at alt intervjueren sa og slik de intervjuede sa det ble med. Jeg erfarte også at de intervjuede ble roligere av at intervjuet ble tatt opp med en diktafon. De trengte da ikke å si alt i rekkefølge, og det gjorde ikke noe at ting ble litt huler til bulter, fordi jeg kunne gå inn på dette å systematisere hvis jeg ønsket. I intervjusituasjonen hadde jeg kun intervjuguiden foran meg og tok ingen notater. Notater tok jeg imidlertid etter intervjuet, men da mine egne tanker og erfaringer etter intervjuet. Jeg synes dette fungerte bra, da jeg kun hadde informanten å fokusere på og ikke egne notater. Jeg observerte også at det virket som om det ble lettere for informantene å snakke fritt, når de visste at jeg tok opp samtalen og derfor ville få med meg alt.

Informanten fikk selv velge de ytre rammene for intervjuet. Intervjuene varte fra 30-50 minutter, og dette opplevde jeg som passe tid for informantene. Lærere er travle og med mye på timeplanen, og å sette av 1 time er mye, at vi var ferdig før dette var nok positivt for informantene. Det er viktig å utforme et rammeverk for intervjuet, gi den intervjuede en kontekst for intervjuet gjennom informasjon. Jeg prøvde derfor å definere situasjon, formål og sette av plass til spørsmål. Før intervjuene fant sted, hadde informantene mottatt en skriftlig informasjon om hva oppgaven min dreide seg om, og om hva spørsmålenes tema ville være. Anonymitet og konfidensialitet ble gjennomgått, og jeg presiserte at lydopptak ble slettet og fjernet fra diktafonen. Informasjon før intervju er med på å skape kontakt mellom intervjuer og den intervjuede. Min evne til dette vil påvirke resultatet og kvaliteten på intervjuresultatene. De lærerne som deltok var nysgjerrige og glade for at jeg hadde tatt dette valget om å skrive min masteroppgave om jenter og AD/HD.

Intervjuene ble gjennomført uten unødvendige stopp og ingen av intervjuene tok mer en 50 minutter. Intervjusituasjonen ble gjennomført uten store problemer. Jeg opplevde at lærerne var vant til å formulere seg, og de visste ofte hva de ønsket å si. Svarene kom ofte spontant, men likevel gjennomtenkt. Som intervjuer opplevde jeg ikke disse svarene som forhastede. Informantene korrigerer også seg selv, hvis de følte at noe ikke ble sagt slik det var ment. Avslutningsvis for hvert intervju prøvde jeg å sammenfatte hva vi hadde snakket om, om det var noe mer de ville tilføye innenfor de ulike temaene eller om det var noe vi ikke hadde snakket om som de anså som viktig og relevant. Formålet med dette var at jeg ønsket å få

lærerne til å snakke fritt, da jeg fra prøveintervjuet hadde erfart at mange av de gode sitatene kom på slutten. Samlet sett ble alle intervjuene gjennomført etter planen, og lydopptakene ble av bra kvalitet. Etter hvert intervju skrev jeg ned notater av mine tanker etter intervjuet.

### **3.3.6 Min egen rolle i intervjusituasjonen**

Intervjusituasjonen stiller allsidige krav til intervjueren. Kvale (1997) fremhever at intervjuer bør ha kunnskaper innenfor de temaene som tas opp og om sosiale relasjoner. Som forsker er jeg ett instrument i intervjusituasjonen, og jeg kan påvirke kvaliteten på intervjusituasjonen. Samtalen i et forskningsintervju er ikke en gjensidig form for interaksjon mellom to likeverdige. Kvale (1997) forklarer det som et asymmetrisk maktforhold.

Grundige forberedelser er viktig for intervjuet og resultatet. Dette innebærer både at en har forhåndskunnskap til de temaer en undersøker, kunnskap om selve forskningsprosessen og intervjuteknikker og inneha ferdigheter i å kunne formulere et klart formål med intervjuet (Kvale, 1997).

Intervjusituasjonen påvirkes av min rolle. Hvordan jeg samhandler med informantene, hvordan relasjonen mellom oss føles for den enkelte, påvirker hvor avslappet og engasjert de kan bli i situasjonen. Hvordan jeg fra gang til gang formulerer og stiller spørsmålene, og hvordan jeg forstår svarene medvirker også. Min rolle forandres også fra intervju til intervju fordi jeg blir mer erfaren. Noen av informantene fikk jeg bedre kontakt med, og noen ble kanskje preget av at det var intervju, og jeg var student og de var lærer. Min evne til å henge med i intervjusituasjonen influerer på flyten og engasjementet i intervjuet, og i noen intervjuer gikk dette bedre, enn i andre.

Under transkriberingen gjorde jeg meg noen tanker rundt kvaliteten av det jeg hadde gjort. Jeg var nok kanskje litt redd for de stille tenkepausene, de gode pausene som lar informanten få en pust i bakken, reflektere over spørsmålene og tid til å tenke over svarene sine. Det var en nyttig erfaring for meg som intervjuer. En av utfordringene i intervjusituasjonen, er som forsker å klare å sette seg godt nok inn i den intervjuedes situasjon. Det er en forutsetning for å kunne stille spørsmål som oppleves som relevante.

### **3.3.7 Transkribering av intervjuene**

I følge Kvale(1997) er transkribering en todelt prosess, som omfatter en teknisk del, men også en tolkningsdel. Videre sier han at «transkripsjon innebærer oversetting fra et muntlig språk, som har sine egne regler, til et skriftlig språk med helt andre regler.» (Kvale, 1997, s.104). Transkribering er å overføre materialet fra en form til en annen. Transkribering forbedrer datamateriale til neste prosess, gjennom transkribering blir datamaterialet gjort mer egnet til analyse gjennom strukturering og overføring til skriftlig materiale (Kvale, 1997). Intervjuene ble tatt opp med diktafon. Jeg valgte å transkribere intervjuene selv, noe som ble gjort kort tid etter at hvert enkelt intervju var gjennomført. I transkripsjonene er alle svarene anonymiserte. Å transkribere egne lydopptak var en lærerik prosess, som fortalte mye om egen intervjuerstil og som ga meg en bedre innsikt i hvert intervju. Transkriberingsprosessen omfattet også noen etiske spørsmål jeg måtte ta hensyn til. Det ble derfor anonymiseringer underveis i transkriberingsprosessen. Dette ble gjort ved å utelate alle personnavn, stedsnavn og arbeidsplass lærerne jobbet på, og personopplysninger om jentene lærerne snakket om. På denne måten ble personopplysninger fort luket ut og ikke overført videre i prosjektet. Dette var viktig for å ivareta anonymiteten til alle de involverte, lærerne, arbeidsplass, kollegaer og de jentene lærerne snakket om.

## **3.4 Analyse og bearbeiding av datamaterialet**

I kvalitativ forskning finnes det mange måter å analysere datamaterialet på. Kvalitativ metode innebærer at en må ha en fortolkende tilnærming til materialet. I følge Kvale(1997) starter analyseprosessen allerede i intervjusituasjonene. I dette forskningsprosjektet vil jeg benytte meg av en hermeneutisk fortolkning i bearbeidingen og arbeidet med mitt materiale. Den analytiske tilnærmingen vil være hermeneutisk. Jeg vil med bruk av den hermeneutiske spiralen illustrere min forståelsesprosess.

Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge (2009) viser til at det hermeneutiske prinsipp vektlegger en «kontinuerlige frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet, som er en følge av den hermeneutiske sirkel.» (s. 216). Prosessen bygger på at man ser på hver enkelt del i lys av helhetene, og ikke som enkeltstående deler. En fokuserer på hver enkelt del men forsøker hele tiden å plassere de på nytt inn i helheten. Denne prosessen skaper en slags spiral, hvor en stadig fortolker og videreutvikler forståelsen, det åpnes opp for en stadig dypere forståelse av

meningen (Kvale et al., 2009). Vi reflekter og kommer stadig til nye tolkninger og forståelser (Gall et al., 2007).

Jeg skal nå prøve å tydeliggjøre spiralen og min utvikling av forståelse. Min førforståelse startet gjennom kunnskapsinnhenting i litteraturen. Etter hvert som kunnskapen på feltet ble styrket, startet jeg med å utarbeide kategorier til intervjuguiden. Denne prosessen ble viktig i min videre forståelse av feltet, da det her ble tydeliggjort temaer som litteraturen trakk frem som områder jenter med AD/HD kunne ha vansker på. Jeg fikk en dypere forståelse av hva AD/HD er, og ett større innblikk i hva som i litteraturen ble ansett å være de store utfordringene for jenter med AD/HD på skolen.

Neste fase var selve intervjusituasjonen. Dette stadiet ble svært utviklende for min forståelse. Det ble en ny sirkel i spiralen, da ny innsikt ble utviklet og medførte en bredere og dypere forståelse av feltet. Denne prosessen var svært lærerik da jeg i intervjusituasjonen fikk direkte tilgang til lærers egne opplevelser og erfaringer fra skolehverdagen, og i hva som de synes var hovedvanskene og utfordringene. Her fikk jeg raskt bekreftet og avbekeftet mine førforståelser.

Neste steg var transkriberingsprosessen, som også ga viktig innsikt til min forståelse. Intervjuene ble tatt opp på lydfil, og de måtte derfor omformes til skriftlig materiale. Jeg valgte selv å transkribere intervjuene mine. På denne måten sikret jeg kvaliteten, men fikk også en god mulighet til å sette meg dypere inn i materialet. Alle transkriberingene ble gjennomgått to ganger, så dette gav meg god mulighet til å øke min forståelse for det hver enkelt informant hadde sagt. Intervjuene var nå skriftlig materiale hvor jeg allerede hadde gjort meg opp noen tanker om hva det var de egentlig hadde sagt. Prosessen ble en god grunnstein for videreutvikling av egen forståelse, da en viktig del av forståelsen nettopp kom her.

Først transkriberte jeg alle intervjuene, og dette ble begynnelsen på analyseringen. Etter at intervjuene var transkribert var neste steg i analysen å systematisere dataene. Dette ble gjort med utgangspunkt i temaene fra intervjuguiden, og det hjalp meg med å se hva som var likt og ulikt mellom lærerne. Temaene i intervjuguiden ble også til hjelp når jeg skulle utvikle nye kategorier til bruk i analyseringen av dataene. Utviklingen av kategoriene ble gjort med utgangspunkt i datamaterialet. Prosessen med å analysere intervjuene ble en omgang med stryketusj, penn og notater. Etter hvert som jeg så likheter, ble disse kjørt sammen på samme

notat, og dette hjalp meg til å finne kategorier. Denne prosessen tok tid da samtlige intervjuer måtte leses grundig flere ganger. Jeg kunne etterhvert mange av intervjuene utenat. Det ble derfor viktig hele tiden å gå tilbake og se hva de faktisk sa, slik at det ikke bare ble en forståelse av hva jeg trudde de sa og mente. Arbeidet med å utarbeide kategorier ble gjort ved at jeg flere ganger leste over intervjuene, og for hver gang oppsummerte hva jeg oppfattet at den enkelte lærer hadde sagt i samtalen. Dette resulterte i elleve kategorier med to hovedkategorier. De to hovedkategoriene er: Hvordan lærerne tilrettelegger for jentene og hvordan de ser at jentenes vansker fremstår.

Etter at kategoriene var laget, gjestod det å systematisere dataene inn i disse. Denne prosessen hadde jeg allerede påbegynt med utviklingen av kategoriene. For å finne frem til relevante sitater, leste jeg igjennom hvert intervju flere ganger hvor jeg fokuserte på hver enkelt kategori. Her erfarte jeg at for hver gang jeg leste igjennom, oppdaget jeg noe nytt eller forstod sitatene annerledes. Jeg så på hva hver enkelt lærer hadde sagt, for deretter å sammenligne det de hadde sagt i de forskjellige temaene opp mot hverandre. Jeg vurderte ut i fra likheter og forskjeller, samt tydelige opplevelser som syntes vesentlige for dem.

Proessen med å samle inn data og bearbeide dataene, har medført at jeg underveis har jobbet med egen forståelse og stadig utviklet denne. Min innsikt i dette feltet har blitt betydelig styrket, fra en førforståelse basert på litteratur, til en dypere forståelse gjennom det jeg har fått fra lærernes erfaringer gjennom min studie.

For å få tak i opplevelsene til lærerne var det viktig å prøve å se alle delene sammen til en helhet slik at jeg fikk tak på opplevelsen. Her har bruken av den hermeneutiske spiralen vært viktig for å se de enkelte utsagnene i en større helhet og sammenheng.

## 3.5 Kvalitet i forskningen

Her blir studiens gyldighet, etterprøvbarhet og pålitelighet omtalt. Begrepene validitet og reliabilitet blir drøftet. Validitet ses ut i fra Maxwells fem kategorier. Deretter drøftes studiens reliabilitet.

### 3.5.1 Validitet

For å vurdere undersøkelsens validitet er det nødvendig å redegjøre for hva dette betyr i kvalitativ forskning. Kvalitets- og validitetsvurdering i forskning gjennomsyrrer hele forskningsprosessen (Kvale, 1997). Thagaard (2009) sier at kort oppsummert dreier validitet seg om forskningens gyldighet. Kvale (1997) utaler at validitet har å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. Omfatter intervjuene mine det jeg var ment å undersøke, reflekter mine intervjuer de fenomener eller variablene som jeg ønsket å vite noe om? Utfordringer i betraktning av validitet blir å samle inn data som er relevant for problemstillingen (Halvorsen, 1993). Validitet viser til oppgavens troverdighet, gyldighet og nøyaktigheten i de funnene jeg legger frem.

Mine informanter var erfarne, kompetente og hadde mange refleksjoner rundt temaene. Jeg opplever at dette styrker validiteten rundt mine data.

Jeg ser det som hensiktsmessig å drøfte validiteten i min undersøkelse ut i fra fem validitetskriterier for kvalitativ forskning utarbeidet av Maxwell (1992). Disse kriteriene er deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generalisering og evalueringsvaliditet. Maxwell (1992) sier at validitet alltid må sees i lys av formålet med forskningen. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i disse fem begrepene i drøftingen av validiteten i denne undersøkelsen.

Det første av begrepene til Maxwell (1992) er deskriptiv validitet. Det er ett sentralt aspekt ved validitet. Fokus er her på om forskeren har innhentet informasjon på en tydelig og korrekt måte, at det er minst mulig tvil om at det som blir beskrevet faktisk har funnet sted. Den informasjonen forskeren kommer med i rapporten skal ikke være noe en finner på, eller være forvrengninger av det informantene har sagt. Det har å gjøre med hvordan datamaterialet er samlet inn. For å sikre en så god måte som mulig å innhente informasjon på, er det viktig at en tar utgangspunkt i teori. Videre må en for å sikre den deskriptive validiteten, beskrive så

nøyaktig som mulig de metoder en har tatt i bruk, og de resultater en har fått gjennom bruken av disse metodene (Maxwell, 1992). Jeg har i lys av denne oppgaven innhentet meg kunnskap og forståelse på feltet gjennom faglitteratur. Innhenting av kunnskapen var også nødvendig i utarbeidelsen av intervjuguiden og dens kategorier, som var med på å skape en ramme rundt intervjuene. Dette mener jeg har vært med på å sikre den deskriptive kvaliteten. Den deskriptive validiteten er også forsøkt ivaretatt ved at jeg i intervjusituasjonene brukte diktafon for å få lydopptak av intervjuene. Dette er med på å sikre at analysen og tolkningen blir gjort med en så stor nøyaktighet som mulig, og at det jeg analyserer og tolker faktisk er det som ble sagt i intervjuet.

Sentralt her er også hvordan transkriberingsprosessen har foregått. Jeg valgte å transkribere selv, dette for å sikre at lydopptakene ble transkribert ordrett og gjengitt så nøyaktig som mulig. Konkret og nøyaktig gjengivelse krevde at jeg satte meg inn i hvert enkelt intervju. I presentasjonen av funnene har jeg presentert sitatene på en slik måte at det lærerne sa ble ivaretatt på en så god måte som mulig. Jeg har derfor i gjengivelsen av sitatene noen steder tatt bort ord som «atte», «likksom», «og» som har vært overflødige. Informasjonen jeg viser til er forsøkt beholdt så korrekt som mulig.

I vurderingen av validiteten i min oppgave er det også aktuelt å se på validiteten av mine transkripsjoner. Dette er vesentlig å vurdere da transkribering er en prosess som innebærer oversetting «fra et muntlig språk, som har sine regler, til et skriftlig språk med helt andre regler.» (Kvale, 1997, s.104). Jeg valgte å se over transkriberingene to ganger. Dette for å sikre at jeg hadde transkribert ord for ord og ikke glemt eller utelatt viktige deler.

Gjennomlesningen var også viktig for å jobbe med egen forståelse. Dette er i tråd med Dalen (2004) som anbefaler at man sjekker transkripsjonene nøye opp mot opptakene.

Transkripsjonene er et middel, ett verktøy for fortolkning av intervjuene (Kvale, 1997).

Transkribering innebærer også etiske spørsmål, da en må vurdere hva en skal ta med, og hva som skal utelates og anonymiseres. Anonymisering ble gjort ved at sensitiv informasjon, eller annet som kunne identifisere informantene ble utelatt transkribert. Vurderinger om hva jeg skulle ta med og ikke ta med ble derfor gjort i selve transkriberingsprosessen, og informasjon som skulle anonymiseres ble derfor utelatt i transkriberingen. Informantene ble nummerert etter tall og ble derfor tidlig anonymisert.

Det andre kriteriet til Maxwell er tolkningsvaliditet, det tar utgangspunktet i at det som fremkommer i studiet er informantenes perspektiver. Datamaterialet bør presenteres slik at



informantenes subjektive perspektiver fremstår slik dem var ment (Maxwell, 1992). Det dreier seg om den forståelsen jeg har av hva informanten har ment å si med sine utsagn. Dette kan påvirkes av min tilnærming til feltet, og fenomenet jeg ønsker å studere. Hvordan jeg tilnærmer meg det jeg ønsker å studere, påvirker tolkningsvaliditeten. Det vil alltid være en risiko for at min forforståelse har betydning for de resultatene jeg får. Tolkingsvaliditeten kan svekkes av min egen førforståelse og erfaringer. Denne validitetskategorien kan også vurderes opp mot oppnåelsen av svar på oppgavens problemstilling. En sentral faktor som kan svekke tolkningsvaliditeten, er at jeg ikke har mye erfaring på fagfeltet jenter med AD/HD. Dette har jeg forsøkt å motvirke med å skaffe meg kunnskap på feltet. Teori har i stor grad lagt premissene for utarbeidelse av intervjuguiden og analysen.

Det tredje kriteriet Maxwell (1992) viser til er teoretisk validitet. Validitet vises her til om en viser til relevant teori opp mot de funnene en har fått. Underbygges funnene opp mot relevant teori (Maxwell, 1992). Tilnærmingen min til feltet påvirker validiteten. Jeg har forsøkt å gjøre veien til resultatene og tolkningen så synlig og tilgjengelig som mulig.

Det fjerde kriteriet er generalisering. Maxwell (1992) viser her til om resultatene er gyldig for andre enn de som blir undersøkt. «Generalisering viser til i hvilken grad en kan overføre resultatene fra en spesiell situasjon eller populasjon til andre personer, tider eller settinger enn de som er direkte studert.»(Maxwell, 1992, s.197, egen oversettelse). Validitet forstås her som den grad resultatene kan overføres til andre situasjoner (Thagaard, 2009). Min studies formål er å belyse hvordan lærere på ungdomsskoler opplever jenter med AD/HD i skolehverdagen. Deres erfaringer og opplevelser kan være nyttige for andre fagpersoner for en forståelse av hvordan det kan oppleves og hvilke utfordringer en kan møte på. Resultatene som fremkommer i denne undersøkelsen kan ikke ukritisk generaliseres. En må forstå studien som en utvidelse av kunnskapen eller forståelsen rundt studiets fenomen.

Det femte kriteriet er evalueringsvaliditet. Maxwell (1992) beskriver dette som evaluering av informantenes utsagn. Det anvendes her et evaluerende utgangspunkt til det informantene har uttalt (Maxwell, 1992). Kriteriet skiller seg ut fra de andre ved at en her forsøker å evaluere informantenes utsagn (ibid.). Det er ikke relevant for min problemstilling å evaluere gyldigheten av lærernes utsagn. Jeg er ute etter deres opplevelse og erfaringer, derfor er jeg ute etter deres utsagn og ikke vurdering av disse.

### 3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet kan forstås som forskningens pålitelighet, det har å gjøre med forskningens konsistens og troverdighet (Thagaard, 2009; Kvale, 1997). Reliabilitet vil være et spørsmål i alle fasene i studien. Kvale (1997) sier at vurdering av reliabilitet vil være vesentlig både i forhold til intervjustadiet, transkriberingen og analysestadiet. Når en bruker intervju som metode blir vurdering av studiens reliabilitet aktuell. Kvale (1997) sier at det ofte stilles spørsmål om intervjuerens reliabilitet i intervjuforskning. Reliabilitet i kvalitativ forskning innebærer en nøyaktig beskrivelse av de enkelte ledd i forskningen, slik at leseren kan se prosessen og hvert ledd i studien (Ibid.).

Min studie er kvalitativ og med fenomenologisk utgangspunkt. Dette innebærer at jeg ser på personers opplevelser, refleksjoner og egne erfaringer. Dette er punkter som det er vanskelig å etterprøve reliabiliteten av. Informantene kan også ha blitt påvirket av meg som intervjuer, og en annen forsker vil kunne få andre nyanser av svar. Kvalitative studier er ofte kontekstavhengige, noe som kan påvirke etterprøvbareheten.

Reliabilitet i intervju dreier seg også om hvordan jeg som forsker har innvirket på svarene. Det er viktig å vurdere hvordan min rolle som forsker har påvirket intervjusituasjonen og dermed også resultatene. Hvordan ville resultatene ha blitt med en annen forsker? Jeg vurderer de opplevelsene og erfaringene om temaene jeg har fått fra mine informanter, og at jeg har fått en forståelse av hva de ønsker å få frem. Den relasjonen jeg fikk på hvert intervju kan ha påvirket intervjuene. Som intervjuer ble jeg også mer erfaren for hvert intervju jeg tok, dette gir utslag i at de siste intervjuene har mer nyanserte erfaringer. Imidlertid opplevde jeg god kontakt med alle informantene, og samtalene forløp etter planen.

## 3.6 Etiske refleksjoner

En grunnstein i all forskning er at jeg som forsker innehar en holdning overfor mine informanter, og viser dem og dataene de kommer med respekt. Dette innebærer deres deltakelse, deres personvern og den informasjonen de kommer med i intervjusituasjonen. Jeg har i denne studien tatt utgangspunkt i retningslinjene til den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006). Disse retningslinjene har hjulpet meg i å ivareta personvernet til mine informanter på en tilfredsstillende måte. Før jeg startet arbeidet med å finne informanter og innhente datamateriell søkte jeg Norsk

Samfunnsvitenskapelig Datatilsyn (NSD) om godkjenning. I denne oppgaven fokuserte jeg spesielt mye på tre sentrale etiske krav med utgangspunkt i NESH. Jeg ser disse tre kravene som hensiktsmessige og vesentlige for min studie. Dette er krav om informert og fritt samtykke, konfidensialitet og konsekvenser for informantene ved deltakelse i prosjektet.

I NESH (2006) vises det til «*krav om informert og fritt samtykke*»(punkt 9). Det betyr at i forskning med mennesker så kreves det samtykke fra de som deltar i forskning. «At samtykke er fritt, betyr at det er avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet. Informert samtykke betyr at informanten er informert om alt som angår hans eller hennes deltakelse i prosjektet». (NESH punkt 9, s. 13). For å oppfylle disse kravene mottok alle informantene på forhånd et informasjonsskriv. Dette skrivet beskrev kort oppgavens formål, hensikt og varighet. Her stod det også forklart at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet uten å måtte avgi noe forklaring, og at alle personopplysninger ville bli behandlet konfidensielt. Før intervjuene ble satt i gang refererte jeg til dette brevet, og forhørte meg om at alle hadde lest det. Alle leste igjennom og signerte samtykkeerklæringen (se vedlegg 3) før intervjuene ble påstartet.

Kravet om konfidensialitet «viser til at alle som deltar i forskning har krav på at all informasjon de kommer med om personlige forhold blir behandlet konfidensielt, forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på.» (NESH punkt 14, s.18). I min oppgave er dette ett viktig punkt da informantene ikke bare snakker om seg selv, men også om personlige utfordringer hos en av sine elever. Punkt 14 i NESH omhandler ikke bare beskyttelse av personopplysninger, men vesentlig er også hvordan jeg behandler de personopplysningene jeg har samlet inn. I intervjusituasjonene ble det brukt diktafon for lydopptak av intervjuene. Alle informantene ble informert om bruken av denne, og at innholdet ble oppbevart trygt og bare ha tilgang for meg, og at innholdet ikke ville oppbevares på diktafonen over lengre tid. På denne måten reduserte jeg risikoen for å miste intervjuene eller å slette de underveis i ett annet intervju. I behandling av personopplysninger passet jeg på å separere navn fra intervjuene. Alle intervjuene og transkripsjonene er identifisert etter nummer. Det er kun jeg som har hatt innsyn i og tilgang til de innsamlede dataene.

Før starten av dette prosjektet ble det gjort noen forberedelser for å ivareta det etiske perspektivet. Jeg søkte Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatilsyn (NSD) om godkjenning før jeg startet mitt prosjekt. Når godkjennelsen var mottatt tok jeg kontakt med

rektorer/rådgivere/inspektører om hjelp til å finne informanter. Dette ble gjort for ikke å ta direkte kontakt med informantene før de hadde bestemt om de ville delta i studien. Potensielle informanter fikk selv mulighet til selv å velge fritt om de ville delta eller ikke. Det at jeg fikk noen andre til å kontakte informantene for meg, gav informantene en mulighet til å vurdere uten press om de ville delta som informanter eller ikke. Alle ga også uttrykk for at problemstillingen jeg hadde valgt, er et område det er viktig å rette fokus mot. Jeg fikk ikke inntrykk av at de følte at de måtte delta i min studie fordi de satt med erfaringer og opplevelser som var viktig for min problemstilling, derimot fikk jeg opplevelsen av at de deltok fordi de ønsket å dele disse erfaringene.

## 4 Presentasjon og tolkning av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene av min undersøkelse, samt mine tolkninger av funn. Jeg har valgt å gjøre det for å se sammenhenger og helhet i materialet mitt. Kategoriene jeg sorterer resultatene i er utarbeidet fra det empiriske materialet, og ble utarbeidet i kodingsprosessen. Disse kategoriene belyser det som informantene sa, og er grunnlaget for å svare på min problemstilling. Informantene vil bli referert til som *Lærer 1, Lærer 2, Lærer 3* og *Lærer 4*. Sitater fra informantene er tatt med under hver kategori for å fremheve relevansen til min problemstilling, og jeg har også valgt å gjengi noe av hva informantene sa. Det er viktig for meg å få fram hva informantene sa. Jeg er bevisst på å ha med hermeneutikken spiralen i bakhodet, og den hermeneutiske sirkelen om del og helhet med i de drøftinger som vil bli gjort underveis innenfor kategoriene. I denne delen vil det være nødvendig å anvende noe teori fra teoridelen.

*Problemstilling: Hvordan oppleves det å være lærer for jenter med diagnosen AD/HD?*

med forskningsspørsmålene:

- Hvilke form for utfordringer og problemer opplever lærer at denne elevgruppen står ovenfor?
- Hvilke tiltak tenker lærer er viktige?
- Trenger elevene hjelp på andre områder enn faglig tilrettelegging, og i tilfelle hvilke?

I presentasjonen av dataene beskrives det hvordan lærerne prøver å tilrettelegge for eleven, hvordan de opplever samarbeid innad på skolen og samarbeidet eksternt. Deretter presenteres det hvordan lærerne synes vanskene til jentene fremstår, hvordan eleven fungerer sosialt og hvordan de opplever dette med å være lærer for en jente med AD/HD.

### 4.1 Tilrettelegging

*Kravet om at opplæringen skal være tilpasset elevenes evner og forutsetninger, er nedfelt i opplæringsloven § 1-2, som også er lovens formålsbestemmelse. Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. (Kunnskapsdepartementet 2006-2007, s.76).*

I lærernes beskrivelse av tilrettelegging for elevene, er det ikke bare fokus på faglig tilrettelegging. Informantene trekker også inn fysiske forhold, som åpent skolelandskap, mangel på grupperom og at en noen ganger må sitte i gangen.

Alle lærerne sier at elevene trenger mye oppfølging og veiledning, både faglig og sosialt, og også når det gjelder tilleggsvansker. De jeg intervjuet gav meg inntrykk av gode holdninger overfor eleven, men de gav meg også inntrykk av at det ikke alltid var lett å få de andre lærerne til å innta samme holdninger.

Intervjuer: Så dere prøver ut nye tiltak hele tiden?

Lærer 3:

*Hele tiden egentlig. Vært veldig mange forskjellige ting vi har prøvd og vi tilpasser med timeplanen, hvilke timer hun skal være i, inne og ute av klasserommet. Hva slags målplan, egne arbeidsplaner med mål for hver enkelt time, hvor hver støttelærer skriver et mål for hver time. Ting kan fungere i en periode og så er det noe nytt som må til igjen. Så hun bruker på en måte opp motivasjonen og interessen for den nye greia også, samtidig som hun gjerne må være med i planleggingen, for hvis hun bare får noe presentert som hun skal følge så butter det der også. Da er det enda en ramme hun helst ikke vil, eller ikke klarer å følge.*

Lærer viser her til at utfordringene ligger i at det stadig er behov for nye tiltak og tilrettelegginger da jenta blir lei eller har utviklet seg videre, og dette har skapt ett behov for ny tilrettelegging. Lærer 4 viser til at jenta trenger omfattende tilrettelegging, og hun er nå på i en klasse hvor hun kan få dette.

Ervik et al. (2009) sier at det er store individuelle variasjoner hos de som har AD/HD, noe som gjør det vanskelig å finne gode pedagogiske tiltak. «Tilrettelagt og tilpasset opplæring er en forutsetning for likeverdig opplæring for alle.(...) valg av læringsinnhold, bruk av læringsstrategier og tilrettelegging av læringsmiljø er av stor betydning for god utvikling.» (Ervik et al. 2009, s.177).

### 4.1.1 Samarbeid innad på skolen

Jeg ser at det er viktig å ha fokus på samarbeid mellom lærere, forstått ut i fra at de samarbeider om og rundt jenta med AD/HD. Det gjelder samarbeid for å dele erfaringer, forståelse og kompetanse om hva eleven trenger, tilrettelegging og hva alle må gjøre for å få det til å fungere. Det må være et helhetlig perspektiv, der det er viktig at alle som har med eleven å gjøre er involvert. Det er ikke tilstrekkelig at bare en lærer tenker tilrettelegging. Her må det ikke bare tenkes individuelt, men også systemisk perspektiv. Det er viktig at lærerne støtter og veileder hverandre for å gi jenta ett bedre tilbud.

I hvilken grad det legges til rette for samarbeid er av betydning. Samarbeid innad blant kollegaene er vesentlig. Lærerne forteller om samarbeid innenfor skolen, om hvordan de jobber sammen som lærere. Variasjonen er stor på de ulike svarene fra de fire lærerne. Variasjonen spenner fra godt samarbeid og en felles forståelse av hva problemene til elevene består i, til manglende samarbeid og manglende felles forståelse av problemene.

Tre av fire lærere uttrykker at samarbeidet preges av at initiativet tas eller kommer i fra deres side, og de føler at det er de som er utgangspunktet for samarbeid med de andre lærerne. En av fire lærere gir uttrykk for at hun er fornøyd med samarbeidet mellom henne og de andre lærerne. Kun en av lærerne viser til fastsatt tid en gang i uka hvor de diskuterer seg i mellom. Lærer 4 sier:

*«Lærerne har faste teammøter en gang i uka, hvor vi bruker god tid på utfordringer og positive ting som har skjedd i uka som har gått.»*

Her forteller lærer 4 at de har en ordning som gir henne mulighet til å søke hjelp og støtte av sine kollegaer når hun trenger det, ved at de har fastsatt tid til dette hvor alle de andre lærerne er innstilt på, og er der for å hjelpe og lytte. Lærer 2 uttrykker derimot at lærerne snakker sammen og hjelper hverandre, men at det ikke er noen faste møter og slikt. Samarbeid og informasjon mellom lærerne kan fort bli ensporet med hensyn til hvilken vei informasjonen går.

Noen av lærerne utdyper videre at de føler at de andre lærerne ikke er like mottakelig, for det de ønsker å formidle om hva slags hjelp og tiltak de tenker den aktuelle jenta trenger. Lærerne uttrykker at de relativt ofte føler at de andre lærerne ikke alltid er like tilgjengelig for den informasjonen de har å komme med. Lærer 3 sier følgende *«Det er stor forskjell på lærerne,*

på hvem som er mottakelig for informasjonen.» Hun sier videre at ikke alle ser vanskene til jenta, og at de ikke ser at de må tilrettelegge mere viss nåværende arbeidsmetode ikke fungerer. Lærer 3 sier:

*Jeg sliter med å få dem til å forstå hva det vil si å ha AD/HD. At på en måte, at man sliter med det å følge rammer, at det er vanskelig. Hva lærerne skal kreve av henne på en måte. For de er veldig opptatt av dette med vurdering og ser veldig mye av det hun ikke gjør. Så er det å se sånne små skritt da. At de må klare å se og glede seg over sånne små steg, at hun faktisk har gjort de 4 stykkene, ikke sant, selv om en annen elev ville ha rukket å ha gjort 20 av de.*

Hun sier videre:

*Vi må være kreative og tilpasse oss hele tiden. Også er det noe med at i ett lærerpersonale, så er det jo ikke alle som er det på en måte. Du vil gjerne ha noe fast å gå etter og man har gjerne noe som fungerer, også vil du gjerne, lærerne er veldig opptatte av kompetansemålene og vurderinger og dokumentasjoner og alt dette som de har tredd nedover seg. Og hun passer jo ikke inn i det, og da må man prøve å legge det litt vekk, men det er vanskelig når det er veldig mange forskjellige lærere som egentlig tenker litt fag. (Lærer 3).*

Samtlige lærere fikk spørsmål om opplevd støtte i fra lærere og skole. Her var det variasjon på svarene, og som nevnt varierte det i om de forskjellige skolene hadde fastsatte tider, et slags forum, hvor lærerne kunne snakke sammen, og på den måten støtte og hjelpe hverandre. Lærer 2 trekker frem følgende på spørsmålet om hun synes teamet rundt henne er støttende som lærer til en jente med AD/HD. Her svarte hun:

*«Man må bare prøve å involvere faglærerne og fortelle hvordan det ligger an og hva som er en god tilrettelegging og eventuelt hva man må være litt observant på. Alle er jo innstilt på å ta hensyn.»*

Initiativet og ansvaret ligger på lærer 2, som er jentas kontaktlærer. Det kan jo anses som naturlig at det er kontaktlærers ansvar, men jeg får en forståelse av at hennes opplevelse bygger på at det er hun som må prøve å involvere de andre, og få de til å forstå, selv om de andre lærerne også underviser jenta.



Lærer 1 forteller om hennes erfaring med å informere andre lærere om jentas AD/HD vansker, og hun sier at noen lærere reagerer «litt sånn åhhh nei, for et slit og for et ork».

Lærer 3:

*«Hun sliter med å innordne seg rammer og lærerne skjønner ikke helt dette her med at hun sliter med å innordne seg rammer, de vil gjerne ha henne inn i et system hun absolutt ikke vil inn i.»*

Det lærerne sier her er at samarbeid mellom lærere ofte er avhengig av egne initiativ. Ansvarer blir opp til den enkelte, og at den som ser behovet må ta ansvaret. Dette kan bli mye på en enkelt person. Dette gjaldt ikke alle skolene for mine informanter. Hos en av lærerne hadde de fanget opp behovet for å støtte i kollegaene, så her var det fastsatte samarbeidsmøter. Disse er for å koordinere og planlegge undervisningen, men de blir også ett bra diskusjonsforum for de enkelte lærerne. Denne skolen har sett behovet til lærerne, på grunn av den sammensetningen en har av elever her. Dette var det eneste stedet med så fastsatte møter, men det var også det eneste stedet hvor lærer jobbet på en spesialgruppe.

Behovet for kompetanse er nesten alle enige om. Lærerne uttalte at det trengtes en kompetanseheving på feltet elever med spesielle behov og spesifikt på jenter med AD/HD, nesten alle lærerne var inne på dette temaet. Her vil jeg trekke frem at samarbeidet mellom lærerne om den enkelte jenta, kan henge sammen med hvordan de ulike lærerne ser på jentas behov. I hvor stor grad ser lærer den omfattende tilretteleggingen jenta trenger i undervisningssituasjonen. Alle lærerne jeg intervjuet har ulik erfaring om hvor mye kunnskap og forståelse de andre lærerne innehar. Det er naturlig da det er snakk om fire forskjellige skoler.

Dataene sier også noe om tilgjengelig kompetansepersoner på skolen. Kompetanse er enklere å bruke når den er lett tilgjengelig.

Lærer 2 sier senere i samtalen:

*Vi har ikke noe spesped - team her (..) vi har spespedkoordinator, rådgiver, leseveileder, avdelingsledere og kontaktlærere, alle er jo med i oppfølgingen av eleven, har jo ikke faste møter og sånne ting, men vi har noen tverrfaglige møter og*

*slikt. Men det går jo mer på kommunen og PPT og slikt. Men på skolen er det ikke noe team, det vet jeg noen har, men ikke vi.*

#### **4.1.2 Samarbeid eksternt**

I forhold til samarbeid med instanser utenfor skolen, trekker jeg frem samarbeid med Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) i tillegg til andre instanser. Intervjuguiden fokuserte blant annet på temaet samarbeid eksternt, og om hvordan lærerne opplevde og erfarte dette. Dette har jeg også sett i lys av Opplæringsloven (1998) § 5.6 og PP-tjenesten.

I Opplæringsloven § 5 (1998) om spesialundervisning står det at en av PP-tjenestens oppgave er følgende: «Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov». PPT skal yte veiledning til lærerne som daglig jobber med disse jentene.

Det er forskjeller i hvor mye kontakt lærerne har med PPT. Det fremkommer tydelig at lærer 2 har negative erfaringer med PPT, og da spesielt i anledning den aktuelle jenta. Jeg oppfattet at en av årsakene er den lange prosessen hun opplevde fra varsling til tiltak ble iverksatt. Lærer 2 sier at fra de tok kontakt med PPT angående individuell opplæringsplan i matematikk, og til der de er nå så har det gått lang tid.

Lærer 2 sier følgende:

*«Det har vært en forferdelig mølle altså og fryktelig vanskelig å få til. Når man først detter litt ut av systemet med IOP og PPT og sånn så er det vanskelig å komme inn igjen altså.»*

Det fremkommer i intervjuene at lærer 2 ikke har tidligere erfaringer med veiledning eller lignende fra PPT angående elever med spesielle behov. Lærer 2 fikk spørsmål om hun fikk noe veiledning eller tilbud om veiledning da jenta startet på skolen i 8.klasse, etter at hun fikk diagnosen AD/HD i slutten av 7.klasse. Dette er en elev med relativ nybekreftet diagnose, hvor behovet for informasjon og veiledning til omgivelsene vil ha vært stort.

Intervjuer: Når eleven begynte på skolen her, fikk du noe veiledning eller tilbud om noe veiledning?

Lærer 2:

*Nei. Hovedsakelig nei, jeg har ikke det, og jeg kan fortsette på den der, sånn i forhold til en del andre diagnoser jeg har i klassen. Fikk jeg noe veiledning på det? Nei da. Det har jeg ikke fått. Så vi, det dumpes i fanget på oss, mye av det her, med noen års erfaring så lærer du. Du må på en måte lære deg å bli lærer ikke sant. Det ligger ikke inne i noe utdanning mye av dette her. Men vi jobber tett sammen og vi lærer av hverandre. Så det er klart, det er ikke veldig. Vi er jo ikke helt hjelpeløse, men vi savner jo veldig ofte å ha kompetanse på det og gode løsninger. For vi vet jo kanskje ikke alltid hva vi skal gjøre da. Vi vil gjerne gjøre noe, men vi skjønner ikke helt hva. Det kan være veldig frustrerende.*

Lærer viser her til at hun og hennes kollegaer ikke har fått noe veiledning. Samarbeidet med PPT har heller ikke vært optimalt. Lærer 2 sier selv i starten av samtalen at hun ikke har noe kompetanse på elever med spesielle behov utenom erfaring etter flere år som lærer, og ingen tidligere erfaringer med jenter med AD/HD. En medvirkende årsak til at lærer og skole ikke fikk noe veiledning fra PPT, kan være at jenta og hennes familie avslo tilbudet om noe videre oppfølging på ungdomsskolen. Det kan synes som at jenta falt ut av systemet, noe som kan ha medvirket til at prosessen ble lang når hun trengte hjelp på ungdomsskolen. Veiledning kunne her vært ett bra tiltak for å øke kompetansen og forståelsen hos lærere på skolen. Rønhovde (2004) vektlegger at gode kunnskaper er nødvendig for å kunne tilrettelegge undervisningen til eleven, og for å få til gode pedagogiske tiltak i praksis. Kunnskapsheving er derfor relevant på skolen. Informasjon om AD/HD er en av mange tiltak som kan gi god gevinst for de involverte. Skolene trenger informasjon om hvilke utfordringer disse jentene står overfor i skolehverdagen, samt hvilke tiltak de kan iverksette for å gjøre det enklere for jentene. PPT er en av de instansene som kan gi slik informasjon.

Det kunne her vært interessant og sett på hva skolen har gjort for å eventuelt innhente den kompetansen og veiledningen de hadde trengt. Jeg vet ikke noe om skolens initiativ overfor PPT. I denne saken er det ekstra beklagelig at PPT ikke kom inn på skolen med informasjon og veiledning, da det uttrykkes klart fra lærer at hun føler at det er mye ansvar som hviler på henne, og at det er mye ansvar hun ikke helt vet hva hun skal gjøre med. Hun savner veiledning, og det er også lite kompetanse på skolen om elever med spesielle behov. Denne læreren er bevisst på at hun får mye ansvar som hun kanskje ikke får løst på en tilfredsstillende måte.

Intervjuer: Hva slags erfaring har du med å være lærer for elever med spesielle behov?

Lærer 2:

*Jeg har jo ganske lang erfaring med det, i og for seg. Men jeg har jo ganske frustrerende opplevelser med det også fordi det er lite kompetanse på skolen, og jeg har ingen kompetanse og føler at jeg får mye ansvar som jeg ikke alltid vet hva jeg skal gjøre med. Men det er jo veldig utfordrende og man lærer jo mye av det som lærer og prøver å finne løsninger da.*

Her uttrykkes det fra lærers side et stort behov for veiledning og informasjon i forhold til tilrettelegging for elevens læring.

Ervik et al. (2009) sier at god pedagogisk tilrettelegging forutsetter et godt samarbeid mellom relevante fagpersoner, etater og eleven selv.

Det fremkommer også i dataene at det er variasjon i hvor stor grad lærerne har vært i kontakt og i samarbeid med eksterne instanser. Lærer 3 sier at det har vært mange innom for å hjelpe jenta og nevner ambulant-team, skolevegringsteam og BUP. Lærer sier at det er mange inne hele tiden, det er mange som er varslet og mange å forholde seg til. På spørsmålet om hun synes at hensynet til eleven ivaretas på møtene rundt eleven, sier lærer 3 at det har vært veldig mange møter.

Lærer 3:

*«Det er jo hensynet til henne vi prøver å ivareta hele tiden. Ja, men vi klarer ikke helt å finne noe sånn fasit som varer så veldig lenge da». Det kommer også frem i samtalen at det stadig prøves nye tiltak, «ja, vi prøver og prøver og prøver.»*

I intervjuene med lærer 2 og lærer 4 satt jeg igjen med ett inntrykk av at hjelpeapparatet ikke hadde klart å følge opp jentene og deres familie på en tilfredsstillende måte. På barneskolen er det nok mange fortvilte lærere og det ville nok vært lærerikt også å snakke med disse, men rammene for denne studien var en avgjørende faktor for at dette ikke ble vurdert. To av informantene trakk frem negative forhold med jentenes tidligere skoler, det vil si på barneskolen.

En av jentene kom på ungdomsskolen med skriveferdigheter som lærer 2 vurderte på nivå tilsvarende en 2. klassing.

Når lærer på ungdomsskolen vurderer skriveferdighetene til jenta på nivået med en 2. klassing så er dette alvorlig. Jenta fikk AD/HD- diagnosen i slutten av 7. klasse. Dette viser at jenta mest sannsynlig har hatt vansker hele barneskolen, men at skolen ikke har fanget dette opp eller vurdert det alvorlig nok. Jeg mener at det er en stor varseltrekant at jenta har så store vansker med å skrive, og at dette i seg selv er en grunn til å kontakte hjelpeapparatet. Hva barneskolen har gjort, eller ikke har gjort har jeg ikke grunnlag for å vurdere. Jeg vet heller ikke noe om de har søkt hjelp og om PPT har vært involvert. Årsaksforklaringen kan bestå av mange ulike faktorer. Lærer forteller om reelle fysiske plager eleven slet med spesielt på barneskolen, så en har jo en grunn til å anta at hjelpeapparatet allerede har vært inne i saken.

#### Betydningen av kompetanse:

God undervisning og veiledning er avgjørende for god tilrettelegging for elever med spesielle behov. Behovet og ønske om kompetanseheving fremkommer særlig fra to av informantene. De sier at de ønsker mer informasjon om AD/HD til personalet, og at skolen trenger kompetanseheving på feltet jenter og AD/HD og i forhold til elever med spesielle behov.

Lærer 2:

*«Lite kompetanse på skolen angående elever med spesielle behov (...). Det er jo veldig tydelig at vi har jo liten kompetanse egentlig på mange diagnoser og ikke minst jenter og AD/HD.»*

Lærer 3:

*«Mere informasjon til personalet er nok lurt. Det hadde nok hjulpet mange med AD/HD. Så det har vi en plan om, men det er ikke så lett å få det til og få tid til det også. Det er veldig stor forskjell på lærerne. Noen er interessert og andre sover nesten.»*

God kompetanse på skolen virker forebyggende, og det er støttende. Kompetanseheving på området er derfor svært viktig. Hvordan ville hverdagen til lærer 3 som nå sier at «*mye som ikke fungerer fordi lærerne har lite forståelse for hva AD/HD er*» vært, hvis lærerne hadde fått kompetanseheving og dermed kanskje fått en annen forståelse av hva AD/HD egentlig er?

### 4.1.3 Metodiske tiltak

Alle lærerne viser til metoder i læringssituasjonen som de ser fungerer. Dette var noe alle informantene snakket noe om. Flere av informantene ser også at de må finne løsninger og tiltak for å hjelpe eleven, da flere av lærerne observerer at jentene blir hengende etter de andre i klassen og er generelt sett litt svakere faglig og sosialt.

Lærer 3 sier om jenta:

*Hun får jo ikke gjort alt det de andre gjør, det blir jo produsert veldig mye mindre(...)  
Hun trenger mye oppmuntring. Du sier masse positivt og en ting som kan bli bedre, så henger hun seg bare opp i den negative tilbakemeldingen, så det er bare den hun hører, hun hører ikke alt det andre, så hun har veldig fokus på det som er negativt da.*

På spørsmål om eleven har fått tildelt ekstra ressurser, svarer lærer 3: «Ja, masse. Det fungerer både og. Men det er mye som ikke fungerer, fordi lærerne har lite forståelse for hva AD/HD er.»

Tre av fire lærere viser til at jenta får gjort mere skolearbeid og får konsentrert seg bedre når hun får sitte på ett grupperom alene med lærer. Lærerne sier at denne konsentrasjonen svekkes når det er flere på grupperommet enn jenta og lærer. De nevner at det da er lettere for lærer å oppmuntre, hjelpe og veilede jenta. Hun får da raske responser og tilbakemeldinger på sitt arbeid. Jentene kan da lettere få hjelp av lærer til å organisere egne tanker, utføre oppgavene riktig og få hjelp til å opprettholde utholdenheten.

Flere av informantene vektlegger viktigheten av korte og synlige mål. Mål som er så konkrete at jenta ser at hun kan nå disse målene, og at hun kan se slutten på arbeidet. I denne situasjonen er det enklere for lærer å gi veiledning og stadig oppmuntring. Eleven får den tilbakemeldingen og responsen på oppgavene som hun trenger for å opprettholde konsentrasjon og motivasjon. Øgrim (2009) viser til at oppmerksomhetsvanskene blant annet kan komme frem i at jentene med AD/HD ikke fullfører arbeidet. Dette kan komme av at de ikke ser slutten på arbeidet og derfor gir opp. Dette prøver lærerne å motvirke med å gi jentene korte og konkrete oppgaver.

I teoridelen viser jeg til at vanskene i skolesammenheng kan fremkomme ved at eleven har vansker med å planlegge, starte og komme i gang med skolearbeidet. Beskjeder og ting

glemmes og elevens evne til å tenke langsiktig er redusert (Øgrim & Gjærum, 2002). De svekkede eksekutive funksjonene gjør det vanskelig å organisere egne tanker, og gjøre det som er tenkt. Alt i alt er AD/HD en vanske som består i å regulere egen atferd, og kanskje derfor er det å sitte på ett grupperom alene med lærer så effektivt. Det å arbeide på ett grupperom med lærer, kan også hjelpe til å redusere jentenes tankeflukt og dagdrømmer som kan påvirke konsentrasjonen negativt, og dermed øke konsentrasjonsevnen. Det å opprettholde konsentrasjonen er ett problem for de med AD/HD, og de trenger hjelp av lærer for å klare å fokusere lenge nok på en oppgave til å kunne fullføre den. Antall forstyrrende elementer reduseres kraftig med ene-undervisning på grupperom. Konsentrasjonsevnen svekkes på grunn av at irrelevant stimuli ikke blokkeres ute (Barkley, 2006).

Lærerne ser også behov for tilrettelegging på de ytre rammene. Flere av lærerne trekker frem at disse ikke er helt optimale på skolen i forhold til jentas behov. Med ytre rammer mener jeg slik som samarbeid innad og eksternt og mer spesifikt rettet mot jenta. Da tenker jeg også på fysisk tilrettelegging, klasserom, grupperom, prioritering av spesialtimene og det å forholde seg til mange forskjellige lærere i løpet av tiden på ungdomsskolen.

God relasjon mellom jenta og lærer er vesentlig for å få til en god opplæringssituasjon, og to av lærerne trekker frem dette. Å jobbe med noe som interesser gir også gode resultater slik som «hestebloggen» og notelære. Mestringsfeltene hos disse jentene er relativt få, men det er noen, og disse vektlegger lærerne. De sier også at vi ser dem, men usikkert om de andre lærerne ser disse. To av lærerne trekker frem at jentene ikke likte matematikk når de startet på ungdomsskolen, men at dette nå er ett av deres faglige mestringsfelt. Noe av grunnen tror de kan være at det er konkret, og at eleven har fått god relasjon med dem som lærer, og at denne relasjonen er av betydning. Mye av fokuset må være på å gi jenta ros, konstruktiv ros da hun kan ha vanskeligheter med å ta til seg denne hvis hun føler at det ikke stemmer.

#### **4.1.4 Rollen som ansvarlig pedagog**

Lærerne jeg har intervjuet fungerer som en slags spydspiss. Det vil si at det er de som baner vei og gjør mange erfaringer som de andre lærerne kan dra nytte av i forhold til jenter med AD/HD i skolen. De lærerne som har disse jentene vil etter hvert sitte på en form for spisskompetanse på dette området ut i fra de erfaringene de gjør.

Disse lærerne ser at for å få med andre lærere til å tilrettelegge for eleven, så må de også veilede de andre lærerne, slik at de får ta del i erfaringene som de har gjort. Dette blir en form for kollegabasert veiledning.

Det kan synes som om skolen i seg selv ikke har lagt til rette for de utfordringer lærerne og jentene med AD/HD møter i skolehverdagen. Den som er den ansvarlige pedagogen i forhold til enkelteleven får ikke bare ett pedagogisk ansvar, men også ett ledelsesansvar i forhold til det å organisere læringssituasjonen for eleven. Lærerne uttrykker at det er utfordringer med hvordan selve læringen skal foregå. I tillegg opplever læreren også stort behov for møte med andre lærere som har eleven, og felles tilrettelegging og forståelse for elevens situasjon.

Lærer 3 sier:

*Ja, også er det noe med at i ett lærerpersonale, så er det jo ikke alle som er det på en måte. Du vil gjerne ha noe fast å gå etter og man har gjerne noe som fungerer, også vil du gjerne, lærerne er veldig opptatte av kompetansemålene og vurderinger og dokumentasjoner og alt dette som de har tredd nedover seg og hun passer jo ikke inn i det, og da må man prøve å legge det litt vekk, men det er vanskelig når det er veldig mange forskjellige lærere som egentlig tenker litt fag. Så det er ikke mange spesialpedagoger på denne skolen som har over 500 elever. Det er meg og en til, det er det. Rekker jo ikke og ha alle.*

Her kommer det frem litt om de andre lærernes forståelse av eget ansvarsområde og pedagogrolle.

Lærer 3:

*Jeg trur det er mer at de på en måte ikke skjønner problemstillingen. De ser, de vil jo gjerne skjønne. Men de ser ikke helt at det er viktig at de som faglærer tar seg av det. De vil helst at noen andre skal ta seg av det, på en måte.*

Lærer føler kanskje her at ansvaret blir overført til henne, og opplever selv dette, selv om alt ikke bare er hennes ansvarsområde.

Flere av lærerne hadde fokus på fag og sosiale vansker. En lærer snakket mye om at ansvaret også var å være der for eleven, ta seg tid til eleven og lytte til henne. Dette er også noe de andre lærerne trekker frem som viktig, men at tiden ikke alltid strekker til. Det å ta seg tid til å



snakke med eleven er en del av pedagogrollen. Det var varierende grad hvor mye tid lærer hadde på dette. Dette fremstår å være enklere for tre av fire lærere. Lærer 2 hadde mange elever og jobbet i et åpent landskap, der det ikke var like lett å få til å snakke med eleven. Tre av lærerne viser til betydningen av at de har god relasjon til jenta og viser til viktigheten av dette i skolehverdagen. Flere viser til betydningen av relasjon, og at det ikke er alle lærerne som har muligheter eller ser viktigheten av å bygge relasjon med jenta. De ser dette som en viktig del av tilretteleggingen for denne elevens læring. Relasjon mellom elev og lærer er av betydning for elevens læringsutbytte både skolefaglig og sosialt (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Pedagoger er opptatt av det faglige aspektet, men disse lærerne ser også andre aspekter så som det sosiale, og å se denne helheten har betydning for elevens læring og trivsel.

Lærer 3 sier at følgende er viktig:

*God relasjon, at jenta føler at hun blir tatt på alvor, og at vi liker henne. Det er en sånn grense på å føle seg anerkjent, men samtidig må vi skape god relasjon for også kunne sette henne på plass.*

Hun sier videre:

*Også hadde jeg ikke hatt den gode relasjonen med henne da hun var midt oppi den mobilgreia så hadde hun ikke takla at jeg sa «nå er det nok». Du vettu hva, nå vil jeg ikke høre mer snakk om det der. Skjønner du at du bruker opp de andre?*

Lærer 3 viser her til, for å kunne hjelpe eleven med å se hvor grensene går, så er det helt nødvendig at lærer har lagt mye arbeid i å skape en god relasjon mellom lærer og elev.

Lærer 2 viser til nødvendigheten av god relasjon for at læringssituasjonen skal bli så god som mulig for jenta, men hun viser også til at hun føler at tiden ikke strekker til, at hun ikke får satt av tilstrekkelig tid til å opprettholde den gode relasjonen. Hun viser også til at det ikke fungerer så godt i timer der jenta ikke har så god relasjon til lærer, tenker da på timer som musikk. Det kommer litt av at lærer ikke kjenner jenta godt nok til å se vanskene hennes, da hun kan bli veldig stille og bortgjemt i klassen. Dette er en læringssituasjon som for jenta kan bli uoversiktlig. Lærer 2 sier: «Det er vanskelig for en lærer som ser dem så sjeldent å få gode relasjoner til alle». Relasjonen er av stor betydning for læringssituasjonen. I St.meld. nr. 31

(Kunnskapsdepartementet, 2007-2008) så står det «lærers kompetanse er den aller viktigste enkeltfaktoren for elevens læring når en ser bort fra elevens bakgrunn.» (s. 9).

Få av lærerne uttaler at de spesifikt har snakket med jenta om opplevde utfordringer og tilleggsvansker. To av lærerne har snakket med jentene om deres utfordringer. Lærer 4 viser til at hun har snakket mye med jenta om hennes konflikter med andre jevnaldrende jenter. To av lærerne uttaler at jenta ville ha sagt i fra.

Hvor går grensene for når lærer må ta tak i tilleggsvansker som depresjoner. Eleven kan bli mindre mottakelig for læring når det skjer for mye på det personlige og psykologiske planet. Tilrettelegging innebærer også å forsøke å dempe noen av de faktorene som gjør elevene mindre mottakelig for læring.

Alle viser til hvordan de tilrettelegger metodisk for jenta med helt konkret å fortelle hvordan. Dette anser de som hovedrollen, største delen av ansvaret ligger her. Alle viser til også sosiale vansker og at jenta trenger veiledning på dette. Dette er en viktig del, for å få jenta til å fungere i hverdagen. Alle viser derimot til at de også må sette av tid og energi i å veilede de andre lærerne slik at de får forutsetninger i å tilrettelegge best mulig for jentene. Det kommer frem at lærerne ser det som viktig at de deler sine erfaringer med de andre lærerne og er bevisste på dette, for at de andre lærerne skal klare å tilrettelegge for jenta i sine timer, spesielt der hvor lærer ser at det ikke fungerer så godt. De ser som en del av eget ansvar også å få til tilrettelegging for jenta i de andre timene, noe det uttrykkes at ikke alltid er så lett. Lærer 2 viser til hvordan hun prøver å bevisstgjøre de andre lærerne på at jenta lett kan forsvinne i klasserommet, og på hva de bør gjøre for at hun ikke faller helt ut av undervisningen. Hun prøver å få frem at dette er en del av jentas vansker, og at hun trenger at lærer ser dette.

De føler ikke at de klarer å få det samme engasjementet hos de andre lærerne, som ville ha gitt jenta ett godt tilrettelagt tilbud i alle fagene hun har. Her har den som har spisskompetansen sett behovet, men klarer ikke å få det samme engasjementet hos alle.

De setter av mye tid og personlige ressurser i arbeidet med jenta. Lærerne viser mye personlig engasjement.

Lærer 1 uttrykker at:

*«Det kan være vanskelig til tider å motivere henne. Men jeg syns jo det er veldig interessant. (..) Jeg syns det er spennende, for jeg ser en fremgang. Det er veldig motiverende for min del.»*

En lærer trekker frem at det er utfordringer, men at når hun ser fremgangen så er det givende, og dette gir lærer ny motivasjon til å fortsette arbeidet. Lærer 2 trekker også frem at det er mange utfordringer, men at det er dette de lærer av og så tar de med seg erfaringene videre. Det kommer tydelig frem at disse lærere jobber videre med utfordringene i stedet for å stoppe opp.

Lærer 2:

*«Men det er jo veldig utfordrende og man lærer jo mye av det som lærer og prøve å finne løsninger da».*

Alle lærerne fremstår som positive overfor disse jentene, men de er i større grad frustrert overfor de faktorer som ikke fungerer, og at det er her mye av energien forsvinner.

Lærerne trekker frem at de ikke får nok tid med jenta. Dette viser også til at de kan måtte føle på at de ikke er tilgjengelig nok for jentene. Lærer 2 sier følgende på spørsmål om hun får tid til å snakke med jenta: *«Nja, ikke alltid. Ikke i år»*. Hun sier videre at dette er trist, da hun ser at jenta kunne hatt behov for det.

## **4.2 Hvordan lærerne ser at vanskene fremstår**

Lærerne forklarer vanskene til jentene, og fellestrekk her er at samtlige lærere utdyper at det ikke bare er faglige vansker, men også sosiale utfordringer. Fellestrekk her er også at disse vanskene kommer spesielt fram i relasjon med jevnaldrende jenter. Først vil jeg trekke frem noen av lærernes beskrivelser av jentene, for å gi ett inntrykk av hvordan disse jentene fremstår. Det snakkes om forskjellige typer jenter, så det er naturlig at det er variasjon i beskrivelsene. Variasjonen spenner fra hyperaktiv til tilbaketrukket atferd.

Lærer 1 sier om jenta at:

*«Hun er hyperaktiv, har svingende humør, går fort fra sint til å grine. Veldig omsorgsfull. Ofte veldig stille i klasserommet, litt usynlig der.»*

Lærer 2 sier at jenta er:

*Rolig, men det kommer jo av medisinerer da antakelig. Hun er egentlig en veldig reflektert jente. Tilbaketrukket vil jeg si, men samtidig kontaktsøkende på en litt forsiktig måte. Hun er absolutt tilgjengelig men må kanskje søkes opp litt og liker å ha kontakt med voksne, men det må skje litt på hennes premisser da.*

Stikkord lærer trekker frem her er rolig, reflektert, tilbaketrukket, kontaktsøkende, forsiktig.

Lærer 3 sier at jenta er:

*Veldig interessert og flink på noen ting, det hun er interessert i er hun god på. Også er hun veldig ensporet og interessert i noen ting, sånn at alt dreier seg om hest.(..) Hun har venninner, sine venninner. De hun har felles interesser med. Ikke skravlete i klasserommet, stille i klasserommet, men kan snakke mye med meg ute, med dem hun kjenner, da kan hun skravle mye, skravle mer enn hun vil jobbe. Men inne i klasserommet blir hun helt anonym og gjemmer seg, så i klasserommet gjør man ingenting av seg.*

Stikkord lærer trekker frem her er ensporet og interessert i noen ting, anonym i klasserommet, skravlete med dem hun kjenner.

Lærer 4 sier følgende om jenta:

*«Hun har masse talent, synger og danser. Også har hun noen sånne nisjer på fag også. Glad i kryssord. Hun er tøff, sterk og rå-sprek.»*

Variasjonen som fremstår i beskrivelsene av jentene er naturlige. Det varierer i hvor stor grad det fokuseres mot personbeskrivende eller mot vanskene til jenta. En av lærerne er flink med dette, og trekker frem nesten utelukkende bare positive ting når hun snakker om jenta. Men det er også hun som har en annen hverdag en de andre lærerne, hvor jenta ikke er den med

flest vansker i klasserommet. Alle lærerne kommer med god beskrivelser av jentene og deres vansker.

Lærerne nevner at jentene fremstår som avhengige av de voksne på skolen. To av lærerne forklarer at jenta i stor grad er avhengig av og oppsøker voksenkontakt. De to andre trekker dette frem som at jenta gjerne tar kontakt med dem og andre voksne, men at hun ikke fremstår som avhengig. Denne voksenkontakten søker jenta etter både i timene og i friminutt. Lærer 1 sier at «*hun er avhengig av de voksne*» og lærer 2 sier om jenta at hun «*søker voksenkontakt*».

Lærerne viser til at det i læringssituasjonen kan bli utfordrende for jenta å delta i gruppearbeid og prosjektarbeid i klassen. Lærerne utdyper videre at disse vanskene kan sees ut i fra vansker innenfor sosiale ferdigheter og samarbeidsevner til jenta. Vanskene vises ved at jenta syns det er vanskelig å si i fra hva hun synes er vanskelig, og å ta initiativ, ikke alltid mottakelig, eller ta til seg det de andre sier, og kan ville ha det på sin måte, og da oppfattes hun som vanskelig å samarbeide med. Lærer 2 sier «*hun tar i liten grad initiativ overfor andre*». Lærer 3 sier «*at hun har vanskelig for å ta innspill*». Lærer 1 sier at gruppearbeid og prosjektarbeid «*kan bli vanskelig*». Og at det kreves tilrettelegging fra lærers side. Tilrettelegging må være i form av veiledning fra lærer eller fra noen i gruppa, eller at jenta får egne oppgaver å jobbe med. Tre av lærerne sier tydelig at dette er en utfordring. Den fjerde læreren trekker frem at de har veldig sjeldent gruppearbeid da dette er en stor utfordring i den klassen vi nå har.

Lærer 2 sier følgende om gruppearbeid og prosjektarbeid:

*Føler hun seg trygg med faget, så kan hun absolutt fungere godt, men hun må dras inn i det og settes i gang og det går litt på dagsform og sånn noen ganger. Men hun er i stand til å fungere, men sjelden i stand til å gjennomføre store prosjekter. Små gruppearbeid på 1 time eller framføring og slikt kan gå fint, men faller veldig ofte ut av de større oppgavene og prosjektene, og blir kanskje dytta ut også fordi hun ikke gjør de oppgavene hun skal og de andre i gruppa reagerer negativt på det selvfølgelig. Og der har vi også hatt en del tilfeller på det.(..)Faglig samarbeid, det å skulle jobbe sammen med andre er vanskelig.*

Lærer 3:

*«Det kan bli vanskelig. Hun vil gjerne gjøre det på sin måte og vært lite med på det. Hun vil gjerne kjøre sine egne prosjekter og trekker seg litt unna, deltar lite på det.»*

Ingen av lærerne trekker frem vansker som at jenta er høyt og lavt, løper rundt, skravler og forstyrrer i klasserommet. Langlete (2004) sier at det er mye som tyder på at jenter er mindre hyperaktive og mindre aggressive enn gutter. Dette samsvarer i dette utvalget. Ut i fra lærernes forklaringer fremstår allikevel noen av jentene i min undersøkelse som hyperaktive. De trekker her frem verbal hyperaktivitet overfor de voksne og venninnene i friminuttene, og viser til en del uro.

Langlete (2004) og Rønhovde (2004) viser begge til at jenter med AD/HD kan være mere plaget av indre uro og konsentrasjonsproblemer, og på denne måten ikke fremstå så tydelig for omgivelsene. Tre av lærerne sa også at jenta forsvant i klasserommet, at hun ikke gjorde så mye av seg der. En av grunnene til at jentene blir så stille i klasserommet kan være det Nadeau et al. (1995) referert til i Hage (1999), at det å delta sosialt i større grupper kan oppleves som kaotisk og forvirrende for jenter med AD/HD.

Dette kan vanskeliggjøre situasjonen for både lærer og jenta, da vanskene skjules for omgivelsene. Farstad og Tangen (2004) viser til underdiagnostisering. Lund (2012) viser til at skolen ikke alltid har den riktige kompetansen til å møte disse elevene som er stille og virker ufokuserte. Faglitteraturen viser at det kan være vanskelig for omgivelsene å se den store og omfattende tilretteleggingen disse jentene trenger, fordi det tilsynelatende ser ut som at disse vanskene ikke er så store (ibid.). Dette kan villedde de andre lærerne, det de ser er en jente som sliter litt faglig og de ser ikke behovene for tilrettelegging. Det er ikke nødvendigvis åpne synlige vansker, men vansker som kan være mer skjulte for omgivelsene. På grunn av dette ser lærerne heller ikke hvorfor oppgaver og undervisningen må tilpasses i en større grad. Det fremkommer i intervjuene, at de andre lærerne kan ha vanskeligheter med å forstå vanskene til jenta, og hvorfor hun ikke gjør det bedre faglig.

Noen av lærerne trekker frem at jenta oppleves som tilbaketrukket, avvisende, gjør lite av seg i klassen og nesten er litt usynlig der. Dette er faktorer som kan gjemme de store vanskene til jenta, fordi vanskene ikke forstyrrer noen andre.

Lærer 3 snakker mye om at jentas vansker blant annet består i å innordne seg og følge fastsatte rammer som er satt til henne:

*Hvis du kommer med en tabell til henne, hvor du har laget en egen timeplan eller noe så må hun selv gå inn, og hun synes ikke at den skal være sånn, den skulle være sånn og sånn i stedet og hvorfor gjorde vi ikke heller sånn for det var mye lurere.*

Hun viser til at disse vanskene påvirker det sosiale og får også konsekvenser i undervisningssituasjoner. Eleven har vansker med å følge de rammer lærer setter. Lærer trekker også inn begrepet rammer når vi snakker om at det prøves ut nye tiltak hele tiden. Utfordringen er at nye tiltak også oppfattes som en ny ramme som eleven ikke vil innordne seg etter.

Oppsummert så sier lærerne noe om at det kan bli vanskelig på grunn av at det ikke alltid er like lett å samarbeide, og at jentene kan falle ut av prosjektet hvis det blir for stort og over for lang tid. To av lærerne sier at det er vanskelig, en sier at det har vi ikke mye av, og den siste sier at det går så lenge det er små gruppearbeid. Felles her er at alle oppfatter gruppearbeid og prosjektarbeid som noe som oppleves som vanskelig, og som en stor utfordring for både lærer og elev.

#### **4.2.1 Tilleggsversker**

Noen barn og unge kan utvikle tilleggsversker, eller komorbide versker. Bryhn (2009) sier at AD/HD sjeldent forekommer alene. Alle jentene lærerne snakket om har en eller flere tilleggsversker. Lærerne snakket om jentenes tilleggsversker, men jeg så en forskjell i hvilken grad de vektlegger det i samtalen og hva de forstår som en tilleggsverske. Det er et skille i hva de anser som en tilleggsverske, og i deres forståelse av hva en tilleggsverske er.

Bryhn (2009) «sier at det er en kompleks sammenheng mellom AD/HD og komorbide tilstander.» (s.34). Dette illustrerer kompleksiteten i dette. Det kan være vanskelig å se hvilke versker som kan komme av hva, og bedømme hvor store og alvorlige disse vanskene er. Skal det oppfattes og tilrettelegges for som en del av AD/HD vansken eller er det så alvorlig at det er en tilleggsverske og det må settes inn tiltak også her? Hvor går egentlig grensen mellom hva som henger sammen med AD/HD og en egen tilleggsverske? Omfanget av vanskene avgjør om det er en tilleggsverske som må tas på alvor. Faglitteraturen er klar på at de vanligste komorbide lidelsene ved en AD/HD diagnose er atferdsforstyrrelser, depresjon, angstlidelser, søvnversker og læreversker (ADHD Norge, 2012., Zeiner, 2004b).

Kunnskap rundt vanlige tilleggsvansker ved AD/HD er viktig kunnskap for lærere, da dette kan hjelpe dem til å oppdage vansker tidligere og da eventuelt forebygge eller kontakte eksterne instanser i en tidlig fase. Hva som er komorbide lidelser kan være vanskelig å bedømme. Dette gir også samtlige lærere uttrykk for.

Lærer 2 uttrykker at hun synes dette med tilleggsvansker er litt komplisert. Hun sier dette slik: *«Det er vanskelig. Ja, hun har det, men jeg vet jo ikke hva som på en måte henger sammen med hva»*. Dette forsterker også det jeg sier om behov for kunnskap også om tilleggsvansker rundt AD/HD. Lærer 3 uttrykker også denne usikkerheten om hva som forårsaker vanskene og sammenhengen med AD/HD. Hun sier:

*«Om depresjon er en tilleggsvanske eller henger sammen er vanskelig. Hun går veldig opp og ned i humør, hun er skole- vegrer i perioder, og plutselig går det bedre igjen.»*

Bryhn (2009) sier at «cirka halvparten av barn med AD/HD har en psykiatrisk tilleggsdiagnose.» (s.34). Dette illustrerer behovet for kunnskap til lærere på områder det er kjent at det kan være tilleggsvansker ved AD/HD, da sjansen for at eleven har disse er relativt stor. Som nevnt i teorikapittelet er stemningslidelser hos jenter med AD/HD vanligere enn hos jenter uten ADHD (Langlete, 2004). Tre av fire lærere trekker fram at humøret til jenta svinger veldig. To av jentene har store depresjoner, og den tredje har store følelsesmessige svingninger.

Samtlige lærere nevner minst en eller flere vansker som jentene sliter med i tillegg til AD/HD. Disse vanskene samsvarer med det som faglitteraturen trekker frem som vanlige tilleggsvansker. Tilleggsvanskene som kommer fram i samtalen er store søvnproblemer, depresjoner, skolevegring, spisevansker, generelle lærevansker og matematikkvansker. Vanskene som tas opp er typiske for jenter med AD/HD. Likt hos alle informantene er at disse vanskene blir nevnt underveis i samtalen og ikke nødvendigvis under spørsmålet om jenta har noen tilleggsvansker. Lærer 2, tar derimot opp det meste under spørsmålet om tilleggsvansker. Alle jentene får sin læringssituasjon komplisert av en eller flere tilleggsvansker. Jeg tolker lærerne dithen at det er mange utfordringer denne elevgruppen står overfor, men også at det er mange problemstillinger for lærer å ta hensyn til.

To av informantene forteller at jentene trenger ekstra tilrettelegging på grunn av sine tilleggsvansker for å klare å fullføre ungdomsskolen, og at tilleggsvanskene har utløst behov



for bruk av ekstra ressurser. Disse ekstra tiltakene er alternativt opplegg og individuell opplæringsplan(IOP) i matematikk.

Lærer 2 sier: *«Nå er hun ute på IOP-gruppe i matematikk (...). Noe måtte gjøres i matematikk.»*

Lærer 3 sier: *«Hun får depresjoner i løpet av skoleåret, og da er det store perioder hun ikke er på skolen. Nå har hun alternativt opplegg resten av skoleåret i 10.klasse.»*

Lærer 2 sier videre:

*Men i år så har hun store søvnproblemer (...) I tillegg så har hun hatt perioder med depresjon (...)Hun har problemer med stabiliteten i psyken». Men jeg tolker mor også sånn at dette nok har vært før også, og hun har jo hatt gode og dårlige perioder ikke sant. Det har kommet i år, om det henger sammen med det som skjedde eller, det kan være mye.*

Hun avslutter med å si at «*«fysisk også, hun har hatt lungeproblemer, astma (...) men jeg har aldri sett noe til det da»*. Lærer avslutter her med å prøve å forklare vanskene, depresjonen som noe annet enn AD/HD, altså som en komorbide vanske. Dette er i samsvar med Bryhn (2009) om at AD/HD sjeldent kommer alene. Men lærer uttrykker her relativt stor usikkerhet rundt hva vanskene faktisk kommer av. Dette kan være med på å undertrykke eller påvirke i hvilke grad lærer og skole ser alvorlig på disse vanskene. Dette kan føre til at en AD/HD diagnose kan skape usikkerhet rundt andre vansker, hvordan de skal behandles, vektlegges og fokuseres på. Veilederen til ADHD Norge (2012) beskriver søvnvansker som en av tilleggsvanskene man kan få når man har AD/HD, og at dette er noe fremkommer i varierende grad.

Lærer 3 sier på spørsmålet om tilleggsvansker at jenta har fagvansker, og at disse kommer mye på grunn av konsentrasjonen og manglende interesse. Hun sier også følgende: *«Nå er hun lite på skolen for det er depresjoner, hun får depresjoner i løpet av skoleåret, og da er det store perioder hun ikke er på skolen»*. Lærer 4 sier på spørsmålet om tilleggsvansker at jenta ikke er glad i å lese, og at hun er litt usikker på det, men at det ikke er noen påfallende vansker. Senere i intervjuet nevner hun jentas tidligere vansker med spiseforstyrrelser, og at jenta sjeldent spiser på skolen, og at hun spiser lite. Hun uttrykker videre at *«medisinene går utover matlysten og sånt. De spiser lunsj her, men det er sjeldent hun spiser»* og «legen sier at

nå kan du miste matlysten, og da blir det jo sånn». Her forklarer lærer spisevanskene ut i fra medisineringen og AD/HD.

Lærer 1 sier at jenta sliter med det ortografiske i skrivingen, men ikke noe annet.

Oppsummert så forteller alle lærerne om vansker utover hyperaktivitet og oppmerksomhetsvansker. To av fire jenter har til tider depresjoner. Disse to har også flere tilleggsvansker, hvorav den ene i tillegg har store søvnvansker og den andre sliter med skolevegring. Den tredje jenta sliter med spisevansker på skolen.

## 4.2.2 Elevens sosiale situasjon

I generell del av læreplanen i Kunnskapsløftet heter det:

*Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgåver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp (Utdanningsdirektoratet, 1997).*

Her ser jeg på elevens sosiale situasjon, som er uttrykt fra lærersynspunkt. Lærerne snakket mye om elevenes sosiale ferdigheter og deres sosiale kompetanse, dette var ett av fokustemaene mine i intervjuguiden. Lærerne snakket spesielt om temaene samarbeid og vennerelasjoner med jevnaldrende jenter. I samtalene kom det frem at disse jentene hadde noe svakere sosiale ferdigheter enn sine jevnaldrende jenter uten AD/HD.

Lærer 2:

*Jeg ser jo at hun sliter noe mer med det sosiale samspillet enn en del andre da» (..) Den sosiale kompetansen hennes er ikke så dårlig altså, den er ikke det, men har nok måtte øvet seg opp litt i løpet av ungdomsskolen og det kræsja litt til å begynne med.*

Lærer 4 trakk frem konflikter med andre jenter som ett stort problem og en trist periode for jenta. Disse problemene hadde tidligere skoler ikke klart å løse. Slik jeg forstod det hadde dette vedvart på barneskolen og ungdomsskolen, helt til hun byttet skole til den nåværende. Årsaken til at det nå fungerte for jenta er at hun nå var i ett klassemiljø hvor flertallet av elevene var gutter.

Lærer 4 sier:

*Det hun strevde med var det typiske, det der med jenterelasjon, det har vært kjempevanskelig for henne. Hun følte at hun har vært mye mobbet. Men det er også den vansken med å se sin egen posisjon, det sliter de med. Hun blir så tydelig (...) så ærlig, så direkte.*

Lærer 4 trekker frem at jenta selv fortalte at hun helt siden 2. klasse på barneskolen har følt at det har vært vanskelig å være i relasjon med andre jenter. Hun har forklart om hvor vanskelig det har vært, at hun ikke fikk være med og hvordan hun ble holdt utenfor. Dette er psykisk vonde erfaringer, som kan påvirke egen selvoppfatning negativt.

Lærer 4 sier:

*«Jeg synes hun har lang og mye dårlig skoleerfaring, og det sitter jo lag på lag.»*

Lærer 4 sier om følgende om jentas selvilde:

*«Men på det der med selvildet hennes, så tror jeg ikke det er så kjempestort. For hun har jo vært i mange konflikter.»*

Selvilde og erfaringer henger sammen. Jentene har mange nederlag, mange vonde situasjoner og bærer med seg negative erfaringer fra skolesituasjonen og det sosiale.

Alle lærere viste til tidligere konflikter av varierende grad med jevnaldrende jenter.

Jenterelasjoner bygges i stor grad på sosiale spilleregler, som kan oppfattes som vanskelige.

Lærer 4 påpekte at dette spillet var vanskelig å forstå for ei jente med AD/HD, og fremhevet at jenter stadig kan drive med slike skjulte spill. Jenta med AD/HD ble derfor satt ut av spill.

Lærer 4 sier at jenta ofte ble en sydebukk, årsaken lå i at hun ofte ikke forstod jentenes skjulte spill, og at hun i stedet spilte med åpne kort, og ble så tydelig, ærlig og direkte.

Rønhovde (2004) og Langlete (2004) beskriver noen av grunnene til at jenter med AD/HD kan komme i konflikter med jevnaldrende jenter, kan komme av noe svekkete sosiale ferdigheter.

Lærer 3 sier om jentas sosiale ferdigheter:

*Hun kan se andre, men hun klarer ikke helt å utsette sine behov, sånn at hun kan snakke veldig mye om seg selv når andre har det litt tøft og det passer ikke akkurat helt inn, hun klarer ikke helt å se det.*

Lærer 3 sier:

*Hun holder seg til de hun har et forhold til, men hun blir masete på dem, og hun kan være sjefete over dem, så det kan bli litt mye. (...) Hun har felles interesser med noen, og der klarer hun å samhandle, men stor sett det, det dreier det seg om.*

Hage (1999) viser til at jenter med AD/HD kan slite med å forstå reglene for sosialt samvær. Langlete (2004) vektlegger at jenter sosialiseres annerledes enn gutter. Krav til sosial kompetanse hos jenter er avgjørende for å få til gode relasjoner. Langlete (2004) sier at jenter sosialiseres mye med verbal kommunikasjon. Ferdigheter som å kunne se den andre, vise omsorg, hensyn og være var overfor de andre jentenes følelser og behov er vesentlig. I venninnegjengen foregår ofte flere samtaler på en gang (ibid.). Temaene kan flyte fritt og varierer ofte. Langlete (2004) sier at «det er grunn til å tro at selve oppmerksomhetssvikten påvirker den språklige evnen i negativ retning.» (s.122).

Rønhovde (2004) viser til at jenter med AD/HD i større grad enn jenter uten AD/HD avvises av jevnaldrende jenter. Noe av grunnen kan være at de er ulydige, verbalt aggressive, og at de ofte er senere sosialt modne enn sine jevnaldrende. Mine informanter underbygger dette.

Som omtalt i teoridelen er betydningen av gode sosiale ferdigheter og kompetanse en viktig faktor for å bli inkludert i jenteflokken (Rønhovde, 2004), og dette er også egenskaper som jenter verdsetter hos hverandre. De jentene som ikke mestrer dette kan få en lav sosial status, slik lærer 4 viser til.

Noen av lærerne trakk frem internalisert atferd hos jenta. 2 av 4 lærere forklarte at jenta var tilbaketrukket, litt introvert, stille og usynlig i klasserommet. 1 av lærerne sa også at det virket som om jenta nå hadde valgt å framstå som litt avvisende. Dette gjorde det vanskelig for lærer å få snakke med jenta, og det var ikke lett for klassekameratene å ta kontakt med henne.

Lærer 2: *«Hun avviser, eller om hun avviser så mye vet jeg ikke, men hun gjør seg utilgjengelig for de andre»*

Dette samsvarer med AD/HD uoppmerksom type og kombinert type. Langleite (2004) sier at «jenter med ADHD som er av den rolige, litt trege typen ofte kommer til kort overfor jevnaldrende og blir avvist som venninne. De er ofte sky og tilbakeholdne og redde for å dumme seg ut.» (s.122). Hun sier videre at de «avvises ofte som uinteressante på bakgrunn av manglende felles interesser og fordi de ikke evner å gjøre seg gjeldende på en måte som er akseptert blant jenter.» (Langleite, 2004, s.123).

De trekker også frem når de snakker om selvoppfattelsen til jenta, at de kan ha vansker med å se seg selv, og se seg selv i forhold til andre. Faglitteratur viser også at det kan være vanskelig for jenter med AD/HD og tolke og se riktig hvilke signaler de jevnaldrende faktisk gir. Dette fører også til at lærere må være litt vare på dette innad i klassen. Her kan det være nødvendig å hjelpe jentene til å tolke og se hva som skjer.

Lærer 1 sier:

*Hun føler nok selv at hun er inkludert. Men jeg trur nok at hun bare er med på lasset. Hun inkluderer seg selv. For de er ikke så flinke til å inkludere henne. At det kanskje kan bli litt mye, rett og slett.*

Hun sier videre:

*«Klarer vel ikke helt å se seg selv hele tiden. Klarer ikke helt å se det selv, og i forhold til andre jenter at det ikke er så lett å komme inn i jentegruppa.»*

Det jeg ser av mine funn er at disse jentene trenger at lærer og skole fanger opp deres behov for tilrettelegging også på det sosiale. Det å inneha sosial kompetanse og kunne beherske denne kompetansen er sentralt i skolen (ADHD Norge, 2012). Sosial ferdighetstrening er til god hjelp for elever med AD/HD, dette omtaler lærer 4 som helt sentralt.

Lærer 4 sier at: *«Det er mye sosial trening her».*

Som nevnt i teoridelen kan disse jentene ha en spesifikk senmodning ifølge veilederen til ADHD Norge (2012). Deres sosiale ferdigheter og kompetanse kan ligge noe etter det som regnes som aldersadekvat.

### 4.2.3 Tilbakeblikk på barneskolen

To av lærerne snakket spesielt om jentenes erfaringer fra barneskolen. En av fire lærere trekker frem at jenta bar preg av store faglige kunnskapshull i fra barneskolen.

Lærer 2 sier:

*«Hun, og det er i for seg ikke bare min tolkning, det er veldig tydelig at hun har veldig store hull i kunnskapene og ferdighetene fra barneskolen. Jeg tror det har vært en trøblete barneskole.»*

Hun sier videre:

*Faglig fungering gjennom ungdomsskolen, utgangspunktet hennes var veldig dårlig, hun var veldig svak. Hun har jobbet kjempehardt med å prøve å komme seg opp med på lasset, og for å ikke falle helt av lasset. Komme inn i en vanlig elevrolle som jeg tror hun ikke har hatt på barneskolen.*

I faglitteraturen står det at viktige overordnede prinsipper for pedagogisk hjelp er at «undervisningsopplegget må legges til rette utfra det kunnskapsnivået og de ferdigheter barnet har. Det kreves erfaring og ekstra kunnskap for å iverksette slike tiltak på en hensiktsmessig måte.» (Bjercke, 2004, s. 272). Det kan bli en utfordring å tilrettelegge undervisningsopplegget når eleven har store faglige kunnskapshull og ligger bak de andre elevene faglig. Det krever mye tilrettelegging når eleven følger et vanlig skoleløp.

To lærere har støttetimer med eleven, men timeantallet er lavt. Lærer tre uttaler at dette ikke er nok, og at det fortsatt er mange timer på skolen hun kanskje ikke får optimalt utbytte av. I følge lærerne er ikke disse støttetimene mange nok til å kompensere for kunnskapshullene. To av lærerne uttaler også at de mistenker at jentene blir sittende usynlig i de ordinære timene i klasserommet, og forstår lite av undervisningen.

### 4.2.4 Følelsesmessige opplevelser av å være i nær relasjon til jenter med AD/HD.

Alle lærerne beskriver følelsesmessig engasjement i omtale av elevene. Det varierer fra høylytt engasjement til frustrasjon over de faktorene som ikke fungerer.

Alle lærerne viser følelsesmessig engasjement overfor disse elevene. En lærer gir tydelig uttrykk for sitt sterke engasjement for elever med spesielle behov, og da spesielt jenter med AD/HD. Lærer 3 uttaler at hun ønsker at ledelsen skal tenke mer på hvem de gir ansvar i forhold til disse jentene, at det må være noen som engasjerer seg. Dette fremkommer i uttalelser som følgende av lærer 4: *«Jeg har alltid hatt sansen for disse elevene, jeg har kjempesans for henne, jeg syns hun er kjempesøt og god jente og hun er ett lyspunkt her i klassen»*. Hun sier videre at hun er *«er opptatt av disse jentene»*. Dette viser ett personlig engasjement overfor elevene.

Dette personlige engasjementet alle lærerne viser synes å være til hjelp for dem til å fortsette med dette. Det ser ut til at de forsøker å gjøre noe med situasjonene i stedet for å stoppe helt opp, og få en følelse av maktesløshet som hindrer videre fremgang. De prøver stadig å utvikle nye undervisningsmetoder som fungerer i forhold til disse elevene.

Det fremkommer også frustrasjon over de faktorene som ikke fungerer optimalt. Lærer 3 viser til at skolevegringsteamet ikke klarte å komme med noe optimal løsning for jenta, og hun ble oppgitt over dette da hun vet at depresjonene pleier å avta og hva skal jenta gjøre da. Hun viser til en oppgitthet over at de stadig må prøve nye tiltak, uten å finne noe fasit.

Lærer 3 viser også at hun har reflektert over eget arbeid overfor jenta. Er det hun gjør til det beste for jenta?

Lærer 3 sier:

*Også er jeg litt usikker på hvor mye, om det blir en bjørnetjeneste for henne, for det er ett samfunn der ute som på en måte ikke skreddersyr alt for deg. Du må på en måte forholde deg til noen rammer innimellom der også. Så den er litt vanskelig. Den sliter vi litt med alle sammen. Men jeg er nok kanskje villig til å skreddersy for jeg vet litt mer om hva det vil si å ha AD/HD, hva som er vansken.*

Hun sier at fremgangen kan være små skritt, og at en derfor må kunne glede seg over de små tingene. *«4 oppgaver er tross alt 4 oppgaver, det er bra. Ikke så bra som alle 20, men det er 4»*. Lærer ønsket at de andre lærerne også skulle se dette perspektivet.

Denne læreren har en spisskompetanse på feltet, som hun sliter med å få de andre lærerne til å ta en del i. Hun ser derfor behovet for at hun i sine timer tilrettelegger så godt hun kan overfor jenta.

Disse fire lærerne synes å bety mye for disse jentene. Alle lærerne forteller at jentene søker kontakt med dem og fremstår som avhengig av de voksne. To av lærerne viste til at de følte at det ikke er tid nok til denne eleven. Lærer 2 fortalte at i 8. klasse var det enklere å få tid til å snakke med eleven, da det fysiologiske rundt var mer lagt til rette for at de fikk en mulighet til å snakke sammen, bare de to. De to siste årene har opplæringen vært i ett åpent landskap, og det oppleves av lærer som vanskeligere å få jenta til å snakke fortrolig med lærer. Dette viser til at de fysiologiske forholdene og liten tid vanskeliggjør for lærer å opprettholde relasjonen med jenta. Lærer viser til at hun ser at jenta sliter, men at hun ikke får snakket med jenta.

Lærer 4 sier at hun hele tiden tar eleven til side for å snakke med henne. Hun tar seg tid til å se og lytte til eleven. Hun er lærer i en liten gruppe elever, noe som gir henne anledning til dette. Det fysiske rom gir også en god anledning til dette, fordi de har mulighet til å snakke uforstyrret og fortrolig.

Alle lærerne er tydelige på hva disse jentene trenger. Det kommer frem at to av lærerne er spesielt engasjert i å få frem at det disse jentene trenger er at omgivelsene forstår at ting kan ta litt tid, men at det da er viktig at en får denne avsatte tiden en trenger.

Lærer 3:

*Nei, men veldig opptatt av at ting tar tid da for mange med AD/HD. Det å få den tiden til å gjøre ting på sin måte, og det å kunne ta seg tid til å viske ut det som ble feil. Hvis man driver og maser og sier at det er ikke så farlig, så henger man seg så opp i det at man ikke klarer å konsentrere seg helt videre.*

Lærer 4 er klar på at det er viktig at pedagogene er beviste på hvilke toleranserammer vi plasserer disse jentene innenfor. Jentenes rammer blir mindre enn de rammene vi setter på guttene.

Lund (2004) viser at for å arbeide med barn med atferdsvansker så kreves det pedagogisk oppfinnsomhet, tålmodighet og ny kunnskap. Dette stemmer med mye av det informantene sier.



Fra intervju med lærer 3 sitter jeg igjen med følgende tanker; lærer prøver virkelig å tilrettelegge, men tid og rammer gjør det ikke lett. Lærer trudde selv at en av grunnene til at det nå gikk bra i mattetimen de hadde sammen kunne være på grunn god relasjon etter tre års arbeid. Hun ønsket at det hadde vært slik i de andre fagene også, at jenta fikk tid til å bli kjent med lærerne og at det ikke var så mye utskifting av lærere. Lærer 3 følte også at det ble tiltak på tiltak og at de andre lærerne kanskje ikke så behovet for dette.

Mangel på nødvendig kompetanse fører til usikkerhet hos noen av informantene. Flere gir uttrykk for en usikkerhet rundt deres egen tilrettelegging for eleven.

Men det uttrykkes også frustrasjon over de faktorer som ikke fungerer. En lærer uttrykte etter intervjuet at hun hadde ett ønske til ledelsen, og at de var i dialog om dette nå. Dette ønsket var at støttetimene ikke skulle komme til sist i planleggingen av timeplanene. Hun ønsket også å få mer tid til å drive veiledning overfor de andre lærerne. Dette vitner om en lærer som gjennom sin kompetanse ser hva som må gjøres, har stor drivkraft og tar ansvar.

Disse lærerne legger mye tid og energi på å gjøre det så bra for jenta som mulig. Her kan en bare spekulere på hvordan hverdagen for disse jentene hadde vært uten akkurat denne læreren.

Lærere sier at jentene var avhengig av dem, og de ser at de trenger en samtalepartner, noen å snakke med. Lærerne ser elevenes sosiale behov, men det er ikke alltid tid eller at konteksten ikke tillater det.

Lærer 2 uttaler at hun dette året ikke har hatt så god tid til å snakke med jenta. Like etterpå sier hun også at hun ser jo at jenta ikke har det så bra, men at hun ikke får den kontakten med jenta mer. Hun ser at hun har det vanskelig, men at jenta ikke kommer til henne med noe som hun som lærer må bekymre seg over. Jenta kommer ikke til lærer med noe som lærer konkret kan ta tak i.

## 5 Oppsummering av funn

Jeg har i dette studiet hatt som mål å belyse problemstillingen hvordan oppleves det å være lærer for jenter med diagnosen AD/HD. Jeg ville se på utfordringer lærerne opplevde, viktige tiltak og områder jentene trengte hjelp og tilrettelegging på. Jeg har valgt å se nærmere på funnene i forhold til disse feltene. Forskningsopplegget var kvalitativt med intervju som metode, dette var en egnet metode for å få innblikk i lærernes egne opplevelser og erfaringer.

### 5.1 Utfordringer som lærerne opplevde

Jentene har med seg ulike erfaringer og kunnskap fra barneskolen. Noen av lærerne opplevde at jentene kom på ungdomsskolen med store faglige hull i forhold til sine jevnaldrende medelever. Det kan synes som om dette vanskeliggjorde den tilpassede opplæringen i forhold til elevens evner og forutsetninger, slik at de kunne få realistiske utfordringer og krav å strekke seg mot. Dette ble utfordringer for både elev og lærer.

Noen av lærerne opplevde utfordringer i forhold til det fysiske miljøet på skolen, og viste til at det krevdes tilrettelegging med egnede lokaler og andre fysiske forhold. Det kan synes som om det på noen av skolene i liten grad var tilrettelagt i forhold til de behov en jente med AD/HD har.

De fleste lærerne viser til utfordringer rundt tiltak for jenta. Usikkerhet oppstår fordi de har få eller ingen å rådføre seg med, og det oppleves vanskelig for lærer å ikke finne frem til varige tiltak som fungerer for eleven. Lærerne formidler en fortvilelse ved hele tiden å prøve nye opplegg i håp om at det fungerer. De opplever lite eller ingen støtte hverken internt eller eksternt til å vurdere eller evaluere tiltak de har satt i gang.

Lærer 3: *«Det er jo hensynet til henne vi prøver å ivareta hele tiden. Ja, men vi klarer ikke helt å finne noe sånn fasit som varer så veldig lenge da. Ja, vi prøver og prøver og prøver.»*

De fleste lærerne uttaler at det kan oppleves utfordrende å få til et godt nok samarbeid internt og eksternt. Det kan synes som om betydningen av kompetanse spiller en viktig rolle for samarbeid og forståelse av tilretteleggingsbehovet. Lærerne etterspør mer veiledning, men får det i veldig liten grad.

Flere av lærerne beskriver at det mangler kompetanse på dette feltet i skolen, og at de opplever at de står veldig alene i sitt arbeid og engasjement, uten støtte og tilrettelegging fra skolens ledelse. De etterspør mer kompetanse hos kollegaene. Nesten alle lærerne sier at den manglende kompetansen hos kollegaene resulterer i en begrenset forståelse i hva disse jentenes vansker og utfordringer er, og hva slags utslag det gir for jentenes læringssituasjon. Det fremkommer gjennom intervjuene, at det kan oppleves ensomt og frustrerende å jobbe som lærer for jenter med AD/HD. Som lærer blir de i stor grad stående med hovedansvaret for disse jentenes skolesituasjon. Frustrasjonen synes å oppstå i de faktorene som ikke fungerer.

Lærerne er opptatte av spørsmålet om komorbiditet hos jentene, men er usikre på hvordan de skal vektlegge disse tilleggsvanskene. Det synes som at lærerne opplever at komorbiditet ved AD/HD er et område som krever mer kompetanse, og de uttrykker en usikkerhet rundt vektleggingen av vanskene og dens omfang, og hva de må ta hensyn til. Lærerne opplever komorbiditet ved AD/HD som en stor utfordring, som vanskeliggjør elevens læringssituasjon.

Undersøkelsen min viser at det er en krevende og viktig jobb disse lærerne gjør for sine elever. Alle lærerne har opparbeidet seg spisskompetanse på feltet jenter med AD/HD i skolen. De blir med sin spisskompetanse en drivkraft og en spydspiss i arbeidet med pedagogisk tilrettelegging overfor disse jentene. Disse lærerne har i dag stor betydning for jentenes nåværende skolesituasjon.

## **5.2 Tiltak som lærerne vurderte som viktige**

Det kommer frem av resultatene at jentene trenger ganske så omfattende tilrettelegging. Det kreves tilrettelegging faglig og sosialt, og alle lærerne sier at det er effektivt med tett oppfølging og veiledning. Tiltak kreves på det faglige, for å tilrettelegge nivået til jenta. Alle lærerne beskrev at jentene har vansker med konsentrasjon, utholdenhet og motivasjon, og dette vanskeliggjorde jentenes læringssituasjon. Lærerne prøver å motarbeide konsentrasjons- og utholdenhetsvanskene ved å lage korte, konkrete og synlige arbeidsmål for eleven, slik at det blir realistiske mål ut i fra elevens forutsetning.

Alle lærerne vektla behovet for også å tilrettelegge rundt sosiale situasjoner i skolesammenheng, og at de trenger mye oppfølging og veiledning. De trenger å bli veiledet i forhold til faglige oppgaver og ivaretatt sosialt. Jentene trenger mye oppmuntring i skolehverdagen.

Flere lærere sier at et viktig tiltak for jenta er undervisning på grupperom med lærer en-til-en, eller i mindre grupper. Jentene får gjort mer skolearbeid og konsentrert seg bedre når de sitter med lærer på grupperom, og det er her lettere for lærer å oppmuntre, hjelpe og veilede eleven. En slik fysisk tilrettelegging muliggjør tett oppfølging og eleven får raske tilbakemeldinger på eget arbeid. Flere lærere viser til at det er behov for ekstra ressurser. Lærer 4 som jobber i en spesialgruppe er like engasjert som de andre lærerne, men minst frustrert. Det kan synes som om det er mer fleksibelt å få til god tilrettelegging i en spesialgruppe enn i en ordinær klasseromssituasjon. Hun har også faste samarbeidsmøter med kollegaene.

Alle lærerne fremhever betydningen av relasjon og vektla det som et tiltak for å kunne tilrettelegge for jenta. Det kan synes som at relasjonen lærer-elev er ekstra viktig for læringssituasjonen til jenter med AD/HD, da relasjonen er av betydning for kvaliteten på læringssituasjonen. Lærernes personlige engasjement fremkommer som vesentlig og helt nødvendig for jentene, som trenger mye støtte og oppfølging. Jentene er avhengige av disse lærerne, både som lærer, men også som samtalepartner, de trenger at lærer gir litt ekstra av seg selv. Det at de opplever at de er betydningsfulle, kan øke deres egen motivasjon til å holde på videre, og styrke engasjementet. Dette ser ut til å gjelde for både elev og lærer.

Lærer 4 sier så treffende: *«For å si det rett ut så, ser jeg alle elever som elever med spesielle behov. Alle trenger å bli sett og tatt på alvor. Og det er jo det jeg har nådd lengst med i forhold til elever med spesielle behov.»*

### **5.3 Andre områder der lærerne vurderte at eleven trengte støtte og tilrettelegging**

Samtlige lærere viser til at jentene trenger tilrettelegging sosialt. De opplever at jentene trenger veiledning og oppmuntring på de sosiale områdene, og dette er en vesentlig del av den tilretteleggingen lærerne gjør. Lærerne registrerer at jentene har vansker med å knytte tette vennerelasjoner, og at jentekonflikter kan oppstå. De prøver i den grad de kan å skjerme jenta. Lærerne opplever at jentene trenger å bli bekreftet for å bli tryggere på seg selv for å kunne videreutvikle egen sosial kompetanse.

Nesten alle lærerne kommenterer jentas stille væremåte, og at det er viktig å se disse jentene selv om de blir passive og nesten usynlig i klasserommet. AD/HD forbindes ofte med hyperaktivitet, men det er ikke denne formen for AD/HD som lærerne opplever i

klasserommet. Disse jentene blir mer innadvendte, stille og usynlige i klasserommet og er mindre deltakende. Utenfor klasserommet kan lærerne oppleve de mer verbalt hyperaktive. Jentene viser også stor variasjon i følelsesmessige svingninger. Skolen må se at dette er en del av AD/HD-problematikken til jentene og tilrettelegge i forhold til det.

Det fremkom også at jentenes komorbide vansker var så store, at de trengte tilrettelegging med bakgrunn i disse. Her opplevde lærerne det vanskelig hvordan de skal vektlegge dette, men de ser det er relevant for elevens læringssituasjon.

## 5.4 Avsluttende refleksjoner

Til tross for at det var vanskelig å få tak i informanter, så kan informantene mine ha vært spesielt utvalgte, siden de ønsket å delta i undersøkelsen og la andre få del i deres erfaringer. Informantene formidler gjennom hele intervjuet stor motivasjon, engasjement og en genuin omsorg for sine elever.

Alle lærerne har spisskompetanse på feltet, og det de sier og mine funn stemmer mye overens med faglitteraturen på området.

Faglitteraturen sier lite om det følelsesmessige i å jobbe med jenter med AD/HD. Lærerne synes også i varierende grad lite bevisste på hva det gjør med dem selv.

Jeg har oppsummert mine funn, men sitter igjen med mange nye spørsmål. I en tid med mye fokus på individuelle opplæringsplaner og tilpasset opplæring i skolen, så gjenstår det mye tilrettelegging i forhold til jenter med AD/HD i skolen.

Må lærerne til disse jentene være av en sånn karakter at de har kapasitet til å stå med ansvaret alene?

Er jenter med AD/HD fremdeles «usynlige» når det gjelder ansvar for opplæring og trivsel på skolen?

Hva må gjøres for at all den kompetansen som finnes om jenter med AD/HD blir integrert i skolehverdagen og i lærerutdanningen?

# Litteraturliste

- ADHD Norge (2012). *Tilrettelegging for elever med AD/HD i skolen. En guide til lærere i grunnskolen og videregående skole*. Oslo: ADHD Norge
- Almer, G. M., & Sneum, M. M. (2012). *ADHD hos barn och vuxna*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Alvesson, M & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Andersson, H.W., Ådnanes, M. & Hatling, T. (2004). *Nasjonal kartlegging av tilbud om diagnostisering og helhetlig behandling av barn og ungdom med hyperkinetiske forstyrrelser/ADHD*. Trondheim: SINTEF Helse
- Barkley, R.A. (2006). *Attention- Deficit Hyperactivity Disorder. A handbook for diagnosis and treatment*. New York: The Guilford Press.
- Berg, N. (2005) *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Biederman, J.(2004). Advancing the Neuroscience of ADHD. Attention- Deficit/Hyperactivity Disorder: A Selective Overview. *Biol Psychiatry* 2005;57, 1215-1220.
- Biederman, J., Mick, E., Byrne, D., Fried, R., Monuteaux, M. & Faraone, S. (2011). Predictors of ADHD persistence in Girls at 5- Years Follow- up. *Journal of Attention Disorders*. 15(3), 183-192.
- Bjercke, Christina.(2004) Pedagogisk hjelp. I P. Zeiner (Red.), *Barn og unge med ADHD*. (s.267-282). Vlen: Tell Forlag.
- Bru, E.(2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel... (et al.) (Red.). *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*.(s. 17- 33). Oslo: Universitetsforlaget
- Bryhn, G. (2009). AD/HD- utredning, diagnostikk og behandling. I G. Strand (Red.) *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi- en grunnbok*. (s. 11- 50). Bergen: Fagbokforlaget

- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Egeland, J. (2010). *Hvorfor strever barn med AD/HD med læring?* INNSIKT, 15(3).
- Ervik, S., Høigaard, B., Strand, G. & Vollan, S.T. (2009). Pedagogiske tiltak og tilrettelegging. I G. Strand (red). *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi- en grunnbok*. (s.177-205). Bergen: Fagbokforlaget
- Farstad, A.L., Tangen, R. (2004). *Skravlebøtter og dagdrømmere- Et pilotprosjekt om jenter og AD/HD*. Oslo: Torshov kompetansesenter
- Farstad, A.L. (2011). *Sånn er livet- 7 år etter. En undersøkelse av 8 jenter med ADHD 7 år etter utredning*. Oslo: Torshov kompetansesenter.
- Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science*. Oxford: Blackwell Publishing
- Fuglseth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth, & K. Skogen, (Red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. (s.256- 271). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Gall, M.D., J.P. Gall og W. Borg, (2007). *Educational Research. An Introduction*. New York: Longman Publishers.
- Gjone, H., Stevenson, J. & Sundet, J.M. (1996). Genetic influence on parent-reported attention- related problems in a Norwegian general population twin sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, Vol. 35(5), s.588-598
- Hage, B.L.(1999). *Kan det påvises kjønns-spesifikke forskjeller hos barn med AD/HD med hensyn til sosial og skolefaglig fungering? En undersøkelse i et utvalg norske barn og unge i alderen 9-15 år*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Halvorsen, K. (1993). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Bedriftsøkonomens Forlag
- Hammersley, M. & Atkinson, P.(2004). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Haraldsen, I. (2010). Seksualitetens betydning for helse og velvære. I F. Skårderud., S. Haugsgjerd & E., Stänicke. *Psykiatriboken. Sinn- kropp- samfunn.* (s. 422- 432). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Haugen, R. (2008). Sosiale vansker. Hvordan kommer de til uttrykk? I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø- med vekt på sosiale og emosjonelle vansker.* (s.73-103). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Hoem, S. (2013). *Ung med ADHD.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Jakobsen, H. (2012). *Jenter får mindre ADHD-behandling.* Hentet 18. mai 2013  
<http://www.forskning.no/artikler/2012/september/333000>
- Kalleberg, R. (1998). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I R. Kalleberg (Red.) og H. Holter, *Kvalitative metoder i samfunnsforskning.* (s.26-72). Oslo:Universitetsforlaget
- Kleven, T.A. (2002). Innledning. I T.A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering.* (s.11-27). Oslo: Unipubforlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* St.meld. nr. 16. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *Kvalitet i skolen.* St.meld. nr. 31(2007-2008). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Langlete, B (2004). Jenter med AD/HD. i P. Zeiner (Red.). *Barn og unge med ADHD.* (s.114-128). Vollen: Tell Forlag
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge.* Bergen: Fagbokforlaget



- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A. (1992). "Understanding and Validity in Qualitative Research", I *Harvard Educational Review*. 32 (3) s. 279-300.
- Moen, A.R. (2004a). Ungdom med ADHD. I P. Zeiner.(Red.), *Barn og unge med ADHD*.(s.130-140). Vollen: Tell Forlag
- Moen, A.R. (2004b). Alternative skoletilbud. I P. Zeiner. (Red), *Barn og unge med ADHD*. (s.283- 296). Vollen: Tell Forlag.
- Nadeu, K., Littman E.B. & Quinn, P.O. (2002) *Flickor med AD/HD*. Lund: Studentlitteratur
- Nasjonalt kompetansesenter for AD/HD, Tourettes Syndrom og Narkolepsi. (2005). *Voksne med AD/HD- en veileder for å forstå oppmerksomhetsvansker (med hyperaktivitet) hos voksne*. Oslo: Nasjonalt kompetansesenter for AD/HD, Tourettes Syndrom og Narkolepsi.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nordahl ,T., Sørli, M. A., Manger, T & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* av 17. juli 1998 nr. 61.
- Rønhovde, L.I. (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sagvolden, T. & Zeiner, P. (2010). Fakta om ADHD. *ADHD Norge*. Hentet 7. april 2013, fra <http://adhdnorge.no/index.asp?id=26081>

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solden, S. (2010). *Kvinder med ADHD. Lær at favne dine forskjelligheder og få et bedre liv*. København: Pressto.
- Sosial- og helsedirektoratet. (2007). *Veileder i diagnostikk og behandling av AD/HD*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet. Hentet 1. februar 2013, fra <http://helsedirektoratet.no/publikasjoner/Sider/default.aspx?SearchExpression=IS-1244>
- Tangen, R., Edvardsen, L. & Kaarstein, K. (2007). Skolelivskvalitet hos jenter med diagnosen ADHD. *Spesialpedagogikk*, 72(2), 4-14.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet (1997). *Generell del av læreplanen*. Hentet 20.mai 2013, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Barn og unge med AD/HD. AD/HD og lignende adferdsvansker- skoleperspektivet. Statusrapport 7.april 2006*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Utdanningsdirektoratet (2008). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I *SPED 4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode. Blandingskompendium*. (s.229-248) Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo
- Øgrim, G og Gjærum, B. (2002). Urolige, uoppmerksomme og impulsive barn. I B. Gjærum, & B. Eilertsen (Red.), *Hjerne og atferd*. (s. 381- 414). Oslo: Gyldendal Adademiske.
- Øgrim, G. (2009). Oppmerksomhetsforstyrrelser uten hyperaktivitet- en undergruppe av AD/HD. I G. Strand (Red.), *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi- en grunnbok*.(s.57- 84). Bergen: Fagbokforlaget

Zeiner, P. (2004a). ADHD- En oversikt. I P. Zeiner (red). *Barn og unge med ADHD*. (s. 18-71). Vollen: Tell Forlag

Zeiner, P. (2004b) Komorbiditet ved ADHD. I P. Zeiner (Red.), *Barn og unge med ADHD*. (s. 98-113). Vollen: Tell Forlag

Zeiner, P. (2006). Hyperkinetiske forstyrrelser eller Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Medisinsk informasjon*, 20(4), 6-10

# Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Hei!

Forespørsel om deltagelse i masterprosjekt.

Mitt navn er Tina Serine Olsen og jeg studerer spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker ved Institutt for Spesialpedagogikk (ISP) på Universitetet i Oslo. Jeg holder nå på med min masteroppgave. I den forbindelse er jeg interessert i å komme i kontakt med lærere som arbeider med jenter som har en AD/HD diagnose. Temaet for masteroppgaven min er jenter med AD/HD men fokuset er på lærers opplevelse. Formålet med oppgaven er å se på hva lærere tenker rundt den aktuelle tematikken. Jeg trenger derfor informanter til mitt prosjekt, og jeg håper dere kan hjelpe meg med å finne aktuelle informanter. I undersøkelsen vil jeg gå nærmere inn på AD/HD hos jenter og hva lærere anser som utfordringer hos jenter med diagnosen AD/HD. Jeg ønsker kontakt med lærere som arbeider med jenter som har en AD/HD diagnose i alderstrinn 8-10 klasse. Jeg skal til sammen intervju 4-6 lærere. Håper du kan hjelpe meg med å finne informanter. Jeg legger derfor med ett skriv du kan videresende til de informantene du tror er aktuelle og som kan være interesserte.

Med vennlig hilsen

Tina Serine Olsen, masterstudent ISP, Universitetet i Oslo

Bekkeveien 13, 0667 Oslo

Tlf: 91528107

serine.olsen@gmail.com

# Vedlegg 2: Informasjonsbrev til informanter

Informasjonsbrev til informanter

Kjære lærer

Mitt navn er Tina Serine Olsen og jeg studerer spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker ved Institutt for Spesialpedagogikk (ISP) på Universitetet i Oslo. Jeg holder nå på med min masteroppgave. I den forbindelse er jeg interessert i å komme i kontakt med lærere som arbeider med jenter som har en AD/HD diagnose. Temaet for masteroppgaven min er jenter med AD/HD men fokuset er på lærers tanker og opplevelse. Formålet med oppgaven vil være å se på hva lærere tenker rundt den aktuelle tematikken. Jeg håper du vil dele dine tanker og erfaringer fra praksisfeltet med meg.

Innhenting av erfaringene du har vill bli lagt opp som et intervju. Dersom du ønsker å bli intervjuet vil jeg komme til din arbeidsplass etter avtale eller et annet sted om du ønsker det. Intervjuet vil bli gjennomført i februar 2013, med en varighet på ca. 30- 60 min. Samtalen vil bli tatt opp på lydbånd. Etterpå blir samtalen skrevet ned. Intervjuene vil bli behandlet konfidensielt, og alle opplysninger om deg, blir gjort anonyme i den ferdige oppgaven. Opptaket som gjøres vil bli behandlet etter personvernloven. Deltakelsen i undersøkelsen er frivillig, og dersom du måtte ønske det kan du når som helst trekke deg, uten å oppgi noen grunn for dette. Dersom du trekker deg, slettes alle innsamlede opplysninger om deg. Prosjektet avsluttes juni 2013. Da slettes lydopptakene og øvrige data anonymiseres. Undersøkelsen er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Jeg håper du kunne tenke deg å delta i denne undersøkelsen. Dine tanker, meninger og erfaringer vil bli behandlet med ydmykhet og respekt. Dersom du er interessert i å delta, send meg gjerne en e-post på: [serine.olsen@gmail.com](mailto:serine.olsen@gmail.com) eller ring meg på telefon: 91 52 81 07

Dersom du har noen spørsmål angående undersøkelsen er det også bare å ta kontakt.

Vennlig hilsen,

Tina Serine Olsen

Min veileder:

Åse Egge

Cand paed spec / klinisk pedagog.

Asker BUP, Postboks 83, 1309 Rud

Fagansvarlig på instituttet:

Peer Møller Sørensen

Førsteamanuensis

p.m.sorensen@isp.uio.no

# Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

## SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg gir herved mitt informerte samtykke til å bli intervjuet som en del av masteroppgaven:

”AD/HD hos jenter – Hvordan oppleves det å være lærer for jenter med en AD/HD-diagnose?»

Jeg er informert om intervjuets formål, hva deltakelsen min innebærer og om hovedtrekkene i prosjektplanen.

Jeg gir samtykke til intervju og lydbåndopptak.

Jeg er kjent med at datamaterialet vil bli behandlet av Tina Serine Olsen og at opplysningene som kommer frem vil være konfidensielle og anonymiseres, slik at den ikke kan gjenkjennes av andre. Jeg er innforstått med at taushetsplikten vil bli overholdt slik den fremgår av forskningsetiske retningslinjer.

Jeg er kjent med at deltakelse i dette prosjektet er frivillig, og at jeg har rett til å trekke meg når som helst under hele forskningsprosjektet.

Sted.....

Dato.....

Signatur.....

# Vedlegg 4: Intervjuguide

## Intervjuguide:

- Presentere meg
- Minne om anonymitetsbeskyttelse

- Svarene du gir er anonyme; ingen vil få vite hvem som har svart hva.

- Opptakene vil kun brukes av meg og vil bli slettet ved slutten av prosjektet.

## Forklare hensikten med intervjuet:

Ønsker å undersøke hvordan lærere opplever jenter med AD/HD. Ønsker derfor å høre om dine opplevelser knyttet til det å være lærer for jenter med AD/HD. Dersom du har noen spørsmål eller kommentarer underveis, er det bare å si i fra.

## Innledning:

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
  - Noe spesialpedagogisk bakgrunn?
2. Hva slags erfaring har du med å være lærer for elever med spesielle behov?
3. Har du vært lærer for barn med AD/HD?
  - Hvis 1, gå videre. Hvis flere, spør om antall jenter og gutter.
4. Jeg lurte nå på om du tenker på en spesifikk elev eller flere?
5. Vet du noe om når disse jentene fikk diagnosen?
  - Var du med i den prosessen?
6. Er det noen stikkord du vil beskrive disse jentene/jenta med generelt?

## Sosial fungering:

7. Kan du fortelle meg hvordan jentas vansker vises i skolehverdagen?
8. Hvordan vil du beskrive den sosiale fungeringen og den sosiale kompetansen til jenta?
  - Gi tilleggsinformasjon hvis det kommer lite. Eks. samspill lærer og elev, eller venner. Eleven og de andre i klassen?)
  - Ledelsen
9. Hvordan samarbeider hun i prosjektarbeid og i gruppearbeid? Kreves det noe tilrettelegging fra din side?
10. Kreves det tilrettelegging for sosial fungering i klasserom og i friminutt?



Skolefaglig fungering:

11. Hvordan er eleven faglig? Kreves det noe tilrettelegging? Spesielt rundt oppmerksomhet? Organisering? Planlegging? Uro?
12. Har jenta noen tilleggsvansker?
13. Har eleven fått tildelt ekstra ressurser?
  - Hvordan brukes disse?
  - Hvordan opplever du dette?

Fysisk tilrettelegging:

14. Er det noe spesiell tilrettelegging du har gjort i klasserommet?
15. Har du opplevd at det er noe spesielt disse jentene/jenta trenger i arbeidssituasjonen?

Motivasjon:

16. Hvordan opplever du at jentenes/jentas motivasjon for læring er?
17. Hvordan opplever du å jobbe mot å motivere jenta (disse jentene)?
  - Slitsomt? Enkelt? Vanskelig?
18. Hva slags tiltak har du prøvd ut som du synes fungerte?

Selvoppfatning:

19. Har du som lærer opplevd at jenter med AD/HD kan streve med selvoppfatningen?
20. Hvordan skjønnte du det at det gikk på selvoppfatning?
21. Hvilke tiltak og utfordringer er det å jobbe med dette her om selvoppfatning?

Def.: Selvoppfatning: Enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller vitne som en person har om seg selv. Den oppfatningen en person har av seg selv.

Teamet rundt deg.

22. Er klassen, skolen, foreldre informert om eleven har AD/HD/ vanskene til jenta?
  - Opplevelse av denne prosessen? Var du med når det ble gjort?
23. Hvordan er teamet rundt deg som lærer? Støttende? Veiledning? Andre lærere? PPT? BUP? Synes du hensynet til elevens beste ivaretas på disse møtene?
24. Er det noe mer du ønsker å utdype eller tilføye på svarene dine?- Noe jeg ikke har spurt om som du ønsker å tilføye?

# Vedlegg 5: Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagre gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Peer Møller Sørensen  
Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 29.01.2013

Vår ref:32788 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32788	<i>ADHD hos jenter</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Peer Møller Sørensen</i>
Student	<i>Tina Serine Olsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Atle Alvheim

  
Anne-Mette Somby

Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Tina Serine Olsen, Bekkeveien 13, 0667 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrresvarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrresvarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uit.no](mailto:nsdmaa@svt.uit.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32788

Prosjektet er vurdert som meldepliktig fordi lydopptak skal lagres på pc og fordi det innhentes noen bakgrunnsopplysninger om informanten. Det skal ikke registreres opplysninger om 3. personer, herunder om elever eller andre ansatte.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Prosjektet skal avsluttes 01.07.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.